Universitatea Babeş-Bolyai

INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIE

CURS
- SEMESTRUL II -

Adrian Opre

Aurora Szentagotai-Tătar

2013

CUPRINS

Modul 1. CREATIVITATEA ŞI ARHITECTURA COGNITIVĂ **7**
1.1. INTRODUCERE 7
1.2. PRODUSUL CREATIV. DEFINIŢIA CREATIVITĂŢII 8
1.3. PROCESUL CREAŢIEI ŞTIINŢIFICE 9
1.4. MODELAREA FACTORILOR INTELECTUALI AI PROCESULUI DE CREAŢIE 16
1.5. PROCESUL DE CREAŢIE COLECTIV 20
1.6. PERSONALITATEA CREATOARE 20

Modul 2. MOTIVAŢIA **24**
2.1. NOŢIUNEA DE MOTIVAŢIE: MOTIV, TREBUINŢĂ, SCOP 24
2.2. GAMA MOTIVAŢIILOR CONDUITEI UMANE 27
2.3. CLASIFICAREA MOTIVELOR 28
2.4. FORMAREA ŞI DINAMICA SCOPURILOR: ASPIRAŢIE ŞI EXPECTANŢĂ 31
2.5. RELAŢII SEMNIFICATIVE ÎNTRE MOTIVAŢIE ŞI PERFORMANŢĂ 36

Modul 3. PROCESELE EMOŢIONALE **40**
3.1. FORMELE VIEŢII AFECTIVE 40
3.2. CARACTERISTICILE PROCESELOR AFECTIVE 43
3.3. DIMENSIUNILE PROCESULUI EMOŢIONAL 45
3.3.1. Modificări organice, vegetative 47
3.3.2. Manifestări comportamentale 49
3.3.3. Trăirile afective 51
3.4. TEORII ASUPRA EMOŢIILOR 52
3.4.1. Teoria intelectualistă 52
3.4.2. Teorii fiziologice periferice 53
3.4.3. Teorii fiziologice centrale 54
3.4.4. Teorii cognitive fiziologice 55
3.5. CARACTERUL ADAPTATIV/NONADAPTATIV AL VIEŢII EMOŢIONALE 57
3.6. EMOTIVITATEA – TRĂSĂTURĂ DE PERSONALITATE 59

Modul 4. PERSONALITATEA ŞI DIMENSIUNILE EI PSIHOLOGICE **61**
4.1. DEMERSURI TIPICE ÎN ABORDAREA PERSONALITĂŢII 61
4.1.1. Modelul trăsăturilor 62
4.1.2. Modelul factorial 66
4.2. TEMPERAMENTUL 70
4.2.1. Definiţie şi clasificare 70
4.2.2. Tipologia activităţii nervoase superioare 72
4.2.3. Determinarea temperamentului şi a tipului de sistem nervos 73
4.3. CARACTERUL 76
4.3.1. Definiţie 76
4.3.2. Structura caracterului 77
4.4. APTITUDINILE 80
4.4.1. Definiţie 80
4.4.2. Predispoziţiile native 83
4.4.3. Aptitudini şi deprinderi 85
4.5. INTELIGENŢA 87
4.5.1. Definiţie 87
4.6. APTITUDINI SPECIALE 90

Anexe **94**

I. Informaţii generale

1.1. Date de identificare a cursului

Date de contact ale titularului de curs:

Nume: Prof. univ. dr. Adrian Opre
Conf. univ. dr. Aurora Szentagotai-Tătar
Birou: Birou 12 sediul Fac. de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, str. Republicii 37
Telefon: 0264-590967
Fax: 0264-590967
E-mail: auraszentagotai@psychology.ro
Consultaţii: Vineri, 11-13

Date de identificare curs şi contact tutori:

Numele cursului – Psihologie Generala
Codul cursului – PSY 1012
Anul, Semestrul – anul 1, sem. 2
Tipul cursului - Obligatoriu
Pagina web a cursului- http://www.psychology.ro
Tutori – Dr. Opre Adrian, Dr. Aurora Szentagotai-Tătar, Dr. Cheie Lavinia, Dr. Stefan Catrinel, Drd. Sebastian Vaida

GeneralaTutor@psychology.ro

1.2. Condiţionări şi cunoştinţe prerechizite

Cursul de faţă continuă cursul *Introducere în Psihologie* început în semestrul I, iar parcurgerea şi promovarea sa cu succes este influenţată de promovarea disciplinei din semestrul I. Totodată, cursul de faţă condiţionează alte discipline din cadrul specializării *Psihologie,* precum *Psihologie Cognitivă, Psihologia Dezvotării* sau *Psihologie Socială*. De asemenea, cunoştinţele dobândite în cadrul cursurilor din anul I sporesc considerabil accesibilitatea temelor pe care vi le propunem. În totalitatea lor, aceste prerechizite vor fi foarte utile în rezolvarea lucrărilor de evaluare ce încheie fiecare modul, respectiv în promovarea examenului de evaluare finală.

1.2.Descrierea cursului

Cursul Introducere în psihologie face parte din pachetul de discipline fundamentale ale specializării psihologie, nivel licenţă, din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei a Universităţii „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca. Disciplina constituie punctul de pornire în familiarizarea studenţilor cu problematica psihologiei umane, reprezentând baza pe care se vor construi cunoştinţele aferente cursurilor de Psihologie cognitivă, Psihologia personalităţii, Psihologia dezvoltării, respectiv Psihologie socială. Tematica tuturor acestor discipline se completează reciproc.

Asemenea cursului din semestrul I, acest curs are rolul de a familiariza studenţii cu cele mai importante concepte şi procese psihice, însă în acest semestru accentul cade asupra psoceselor şi mecanismelor afectiv-motivaţionale, respectiv asupra personalităţii. Înţelegerea acestora depinde însă de asimilarea cu succes a cunoştinţelor prezentate în semestrul anterior. Totodată, fiind un curs introductiv, disciplina Introducere în psihologie încearcă să acopere conceptele esenţiale aferente fiecărui proces psihic, fără însă a avea pretenţia de a face o prezentare exhaustivă a acestora. La finalul cursului, studenţii vor deţine cunoştinţele necesare pentru a putea aborda fără dificultate cursurile din anii următori.

1.4. Organizarea temelor în cadrul cursului

Tematica ce corespunde semestrului II al cursului de *Introducere în Psihologie* include patru module de învăţare. În acest semestru tematica se focalizează asupra unor procese psihice a căror funcţionare depinde de procesele mai elementare (senzaţii, percepţii) sau cele cognitive studiate în smestrul I. Cursul începe prin discutarea problematicii creativităţii, prin analiza procesului şi a produsului creativ. Următoarele două module abordează două categorii de procese strâns legate –

procesele motivaţionale, respectiv cele emoţionale. Ultima temă abordată este cea factorilor care determină diferenţele individuale – personalitatea şi dimensiunile ei, respectiv inteligenţa.

1.5. Formatul şi tipul activităţilor implicate de curs

Aşa cum am menţionat mai sus prezentul suport de curs este structurat pe patru module. Parcurgerea acestora va presupune atât întâlniri faţă în faţă (consultaţii), cât şi muncă individuală. Consultatiile, pentru care prezenta este facultativa, reprezinta un sprijin direct acordat dumneavoastra din partea titularului si a tutorilor. Pe durata acestora vom recurge la prezentari contrase a informatiilor nucleare aferente fiecarui modul dar mai cu seama vă vom oferi, folosind mijloace auditive şi vizuale explicaţii alternative, răspunsuri directe la întrebările pe care ni le veţi adresa. În ceea ce priveşte activitatea individuală, aceasta o veţi gestiona dumneavoastra şi se va concretiza în parcurgera tuturor materilelor bibliografice obligatorii, rezolvarea lucrărilor de verificare şi a proiectului de semestru. Reperele de timp şi implicit perioadele în care veţi rezolva fiecare activitate (lucrări de verificare, proiect etc) sunt monitorizate de către noi prin intermediul calendarului disciplinei. Modalitatea de notare şi, respectiv, ponderea acestor activităţi obligatorii, în nota finala vă sunt precizate în secţiunea politică de evaluare şi notare precum şi în cadrul fiecărui modul.

Pe scurt, având în vedere particularităţile învăţământului la distanţă dar şi reglementările interne ale CFCID al UBB parcurgerea şi promovarea acestei discipline presupune antrenarea studenţilor în următoarele tipuri de activităţi:

a. consultaţii – pe parcursul semestrului vor fi organizate două întâlniri de consultaţii faţă în faţă; prezenţa la aceste întâlniri este facultativă;
b. realizarea unui proiect de semestru pe o temă anunţată cu cel puţin 30 de zile înaintea datei de depunere a acestuia.
c. forumul de discuţii – acesta va fi monitorizat de echipa de tutori şi supervizat de titularul disciplinei.

1.6. Materiale bibliografice obligatorii

In suportul de curs, la finele fiecarui modul sunt precizate atât referinţele biblografice obligatorii, cât şi cele facultative. Sursele bibliografice au fost astfel stabilte încât să ofere posibilitatea adâncirii nivelului de analiză si, implicit, comprehensiunea fiecărei teme.

Dintre materialele recomandate ca bibliografie pentru acest curs atragem atenţia asupra volumelor citate în cele ce urmează, care constituie principalele resurse bibliografice:

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (2002). *Introducere în psihologie*. Editura Tehnică, Bucureşti.

Radu, I. (coord., 1993). *Introducere în psihologia contemporană*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.

Dincolo de aceste două surse, la finalul fiecărui modul există o bibliografie minimală pe care studenţii o pot parcurge pentru a-şi completa cunoştinţele şi de la care pot porni în realizarea diferitelor Teme de verificare obligatorii.

Toate lucrările menţionate la bibliografia obligatorie se regăsesc şi pot fi împrumutate de la Biblioteca Facultăţii de Psihologie din cadrul Bibliotecii Centrale „Lucian Blaga”.

1.7. Materiale şi instrumente necesare pentru curs

Optimizarea secvenţelor de formare reclamă accesul studentilor la urmatoarele resurse:

- calculator conectat la internet (pentru a putea accesa bazele de date si resursele electronice suplimentare dar şi pentru a putea participa la secventele de formare interactivă on line)
- imprimantă (pentru tiparirea materialelor suport sau a temelor redactate)
- acces la resursele bibliografice (ex: abonament la Biblioteca Centrală „Lucian Blaga”)

- acces la echipamente de fotocopiere

1.8. Calendar al cursului

Pe parcursul semestrului II, în care se studiaza disciplina de faţă, sunt programate 2 întâlniri faţă în faţă (consultaţii) cu toţi studenţii; ele sunt destinate solutionarii, nemediate, a oricaror nelamuriri de continut sau a celor privind sarcinile individuale. Pentru prima întâlnire se recomandă lectura atentă a primelor patru module; la cea de a doua întâlnire se discuta ultimele trei module si se realizeaza o secventa recapitulativa pentru pregatirea examenului final. De asemenea in cadrul celor doua intalniri studentii au posibilitatea de solicita titularului si/sau tutorilor sprijin pentru rezolvarea anumitor lucrari de verificare sau a proiectului de semestru, in cazul in care nu au reusit singuri. Pentru a valorifica maximal timpul alocat celor doua intalniri studenţii sunt atenţionaţi asupra necesităţii suplimentării lecturii din suportul de curs cu parcurgerea obligatorie a cel putin a uneia dintre sursele bibliografice de referinta. Datele celor doua întâlniri se regăsesc în anexe (vezi Anexa A3) şi vor fi anunţate şi pe site-ul facultăţii (**www.psychology.ro**), asemenea datei de predare a proiectului.

1.9. Politica de evaluare şi notare

Evaluarea finală se va realiza pe bază unui examen scris desfasurat in sesiunea de la finele semestrului II. Nota finală se compune din: a. punctajul obtinut la acest examen în proporţie de 70% (7 puncte) şi b. evaluarea proiectului de semestru 30% (3 puncte).

Pentru **predarea proiectului** se vor respecta cu strictețe cerintele formatorilor. Orice abatere de la acestea aduce după sine penalizări sau pierderea punctajului corespunzator acestuia. Proiectul se trimite exclusiv **pe o adresa de e-mail care va fi comunicată** pe site. La primirea temei tutorele vă va trimite un mesaj de confirmare. În cazul în care nu primiţi mesajul de confirmnare în maxim 48 de ore, trebuie să trimiteţi tema din nou, până când vi se confirmă primirea temei. De asemenea, trebuie să păstraţi în variantă electronică, toate temele pe care le-aţi realizat în cadrul acestei discipline.

1.10. Elemente de deontologie academică

Se vor avea în vedere următoarele detalii de natură organizatorică:

- Orice material elaborat de catre studenti pe parcursul activităţilor va face dovada originalitatii. Studentii ale căror lucrări se dovedesc a fi plagiate nu vor fi acceptati la examinarea finala.
- Orice tentativă de fraudă sau fraudă depistată va fi sancţionată prin acordrea notei minime sau, in anumite conditii, prin exmatriculare.
- Rezultatele finale vor fi puse la dispoziţia studentilor prin afisaj electronic.
- Contestaţiile pot fi adresate în maxim 24 de ore de la afişarea rezultatelor iar solutionarea lor nu va depasi 48 de ore de la momentul depunerii.

1.11. Studenţi cu nevoi speciale:

Titularul cursului si echipa de tutori îşi exprima disponibilitatea, în limita constrangerilor tehnice si de timp, de a adapta conţinutul şi metodelor de transmitere a informaţiilor precum şi modalităţile de evaluare (examen oral, examen on line etc) în funcţie de tipul dizabilităţii cursantului. Altfel spus, avem în vedere, ca o prioritate, facilitarea accesului egal al tuturor cursanţilor la activităţile didactice si de evaluare.

1.12. Strategii de studiu recomandate:

Date fiind caracteristicile învăţământului la distanţă, se recomandă studenţilor o planificare foarte riguroasa a secvenţelor de studiu individual, coroborată cu secvenţe de dialog, mediate de reţeaua net, cu tutorii si respectiv titularul de disciplina. Lectura fiecărui modul şi rezolvarea la timp a

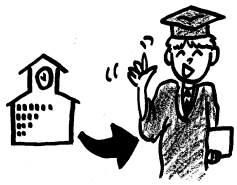
lucrărilor de evaluare garantează nivele înalte de înţelegere a conţinutului tematic şi totodată sporesc şansele promovării cu succes a acestei discipline.

Modul 1

CREATIVITATEA ŞI ARHITECTURA COGNITIVĂ

Scopul modulului: Familiarizarea studentului cu conceptul de creativitate.

Obiectivele modulului:
La finalul acestui modul, cursanţii vor putea:



- Să definească creativitatea şi produsul creativ reliefând caracteristicile celui din urmă;
- Să descrie procesul de creaţie după Wallas şi fazele rezolvării creatoare după Ponomariov;
- Să argumenteze relaţia dintre creativitate şi problematizare;
- Să prezinte modelul structurii intelectuale elaborat de Guilford;
- Să explice modelul triadic al factorilor intelectuali ai creativităţii;
- Să cunoască factorii de personalitate implicaţi în procesul creativităţii;

În cadrul acestui modul vom studia creativitatea pornind de la modalitatea în care aceasta se regăseşte descrisă în studiile actuale. Vom discuta principalele caracteristici ale acesteia, precum şi aspectele de care trebuie să ţinem seama atunci când evaluăm măsura în care un produs este sau nu creativ. Vor fi prezentate principalele modele care descriu procesul de creaţie (modelul lui Wallas şi Ponomariov), relaţia dintre creativitate şi problematizare, precum şi principalele modele ale factorilor intelectuali implicaţi în procesul de creaţie. În ultima parte a modulului vom trece în revistă principalele caracteristici ale procesului de creaţie colectiv, ca apoi să analizăm factorii de personalitate implicaţi în procesul creativităţii.

1.1 INTRODUCERE

În mod tradiţional psihologia a luat ca prototip al creaţiei, creaţia de tip artistic. Actualmente însă creaţia ştiinţifică ocupă prim-planul cercetărilor, de aceea, cele mai multe referiri vor fi la acest gen de creaţie, considerat ca prototip.

În ultimele decenii, creativitatea a devenit una din problemele de bază ale psihologiei. În anii ’50 J.P.Guilford putea inventaria doar 186 de lucrări dedicate creativităţii în perioada 1927-50, adică 0,153% din totalul cercetărilor psihologice. Douăzeci de ani mai târziu, J.Hlavsa identifica 2419 titluri referitoare la psihologia creativităţii, exprimând o creştere exponenţială: 9,5% până în 1950, apoi 18%- între 1950 - 1960 şi 72,5% apărute în perioada 1960 - 970.

Pe lângă sporul cantitativ, studiile actuale asupra creativităţii dovedesc încă două mutaţii esenţiale. Mai întâi se constată - aşa cum s-a arătat - transferarea intereselor de cercetare de la creaţia artistică spre creaţia de tip ştiinţific. Printre cauzele interesului susţinut pentru creaţia ştiinţifică menţionăm: a) prestigiul deosebit de care se bucura ştiinţa în lumea contemporană; b) explozia internaţională si rapida ei perimare, ce poate fi contracarată doar prin intensificarea creaţiei; c) problemele vitale cu care se confrunta omenirea (ex.: limitele resurselor naturale) a căror rezolvare reclama eforturi creative fără precedent. Datorită notei ridicate de subiectivitate şi de aleatoriu a creaţiei artistice, rezultatele cercetărilor consacrate acestui subiect ţin mai curând de: „documentul

anecdotic" decât de date probante. În replică, creaţia ştiinţifică se dovedeşte mult mai abordabilă din perspectiva aparatului conceptual de care dispune psihologia.

Creativitatea ca trăsătură general-umană

Cealaltă caracteristică a cercetărilor recente din psihologia creativităţii, constă în renunţarea la concepţia potrivit căreia aceasta este un *fenomen de excepţie,* apanajul oamenilor de geniu. Teoria "omului de geniu" a făcut loc concepţiei potrivit căreia creativitatea este o *trăsătură general-umană. Aş*a cum scrie Vigotsky tot ceea ce depăşeşte - în viaţa de toate zilele - limitele rutinei si cuprinde măcar un dram de noutate, poate fi numit "proces creator". Toţi oamenii pot fi distribuiţi—la nivele diferite – pe o scală continuă a creativităţii – susţine Guilford. Aceasta nu înseamnă estomparea diferenţelor calitative dintre produsele creaţiei geniale şi a celei cotidiene, ci înţelegerea faptului că procesele de creaţie sunt analoage sau chiar identice. Diferenţa de produse creative nu înseamnă neapărat diferenţă de procese de creaţie.

Privită în ansamblu, noţiunea de creativitate nu se referă atât la un construct teoretic precis cât la o rubrică generală, în care sunt incluse procese psihice variate. Principalele aspecte psihologice ale creativităţii sunt următoarele: 1) produsul creativ; 2) procesul de creaţie; 3) personalitatea creativă; 4) climatul creativ.

1.2. PRODUSUL CREATIV. DEFINIŢIA CREATIVITĂŢII.

Creativitatea nu este o capacitate psihică autonomă, ci este *rezultanta* organizării optime a unor factori de personalitate diferiţi. Ea nu este o dimensiune în plus a personalităţii, ci efectul conlucrării unor efecte psihice variate în condiţii favorabile. Ca rezultantă a întregii personalităţi, creativitatea există numai sub *forme specifice*: creativitate artistică, ştiinţifică, tehnică etc. Toate formele creativităţii posedă însă trăsături comune care fac posibilă o *definiţie minimală* a creativităţii în general. Această definiţie este o *primă aproximaţie*; definirea creativităţii specifice --- singura care are referent real --- se realizează prin îmbogăţirea definiţiei generale cu note specifice. Deocamdată nu există un consens asupra vreunei definiţii a creativităţii generale. S-ar putea ca, alături de limitele cercetării psihologice în problema menţionată, însăşi forma logică a definiţiei să fie prea îngustă, necorespunzătoare pentru surprinderea complexităţii creaţiei.

Definirea creativităţii

Având în minte cele afirmate mai sus, creativitatea se poate defini *ca un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiţii favorabile, generează produse noi şi de valoare pentru societate*. Produsele creaţiei pot fi reprezentări artistice, teorii, idei, tehnologii, etc. Creativitatea este deci o *disponibilitate*, o potenţialitate a personalităţii. *Creaţia* este manifestarea acestei disponibilităţi în condiţii prielnice, transformarea în act a unei potenţialităţi.

Definirea creativităţii se face, aşadar, prin referire la produsele creaţiei; în ultimă instanţă ele dau marca personalităţii creative. Un produs e *nou* dacă nu este simpla reproducere a unor produse anterioare, dacă este *un unicat*, care poate, va face obiectul unor reproduceri ulterioare. Un produs este *valoros*, dacă prin el *se rezolvă o problemă, sporeşte adaptabilitatea* la mediu a creatorului/grupului său sau *schimbă condiţiile existenţei acestuia*.

Tema de reflecţie nr. 1

Pornind de la caractersticile produsului creativ, gândiţi-vă la 5 exemple de astfel de produse care au avut un impact puternic asupra civilizaţiei.

Creativitatea poate fi *individuală* sau *socială*. „Vorbim de *creativitate individuală* - notează E. Landau - atunci când avem de-a face cu noul raportat la sfera experienţelor individuale, despre creativitate socială atunci când acest nou este raportat la cultură. Creativitatea individuală este vitală pentru dezvoltarea individului, constituie premisa creativităţii sociale, indispensabilă oricărei societăţi sau oricărei culturi".

Definiţia creativităţii generale constituie o definiţie minimală pentru creaţia ştiinţifică. Pe lângă criteriul noutăţii şi al valorii, produsul creaţiei ştiinţifice trebuie să satisfacă *criteriul verificabilităţii* (ipoteza, teoria, soluţia creată trebuie să poată fi confruntată cu realitatea, cel puţin în principiu) şi *criteriul consistenţei logice*. Nici una din aceste ultime cerinţe nu trebuie satisfăcute de produsul creaţiei artistice, de pildă.

Judecata de valoare

Se poate observa faptul că definiţia creativităţii se întemeiază pe o *judecată de valoare* asupra produsului creaţiei (prin care el e considerat nou, valoros etc). Nota de *subiectiv* (ireductibil) a acestui tip de judecată o face să fie *fluctuantă*, variabilă. În consecinţă, aprecierea produsului ca produs creativ este ea însăşi fluctuantă, variabilă, fapt ce complică şi mai mult detectarea mecanismelor creaţiei şi discriminarea ei faţă de alte opere umane. Debusolarea criticii artistice faţă de arta plastică a secolului XX este un exemplu semnificativ în acest sens. În schimb, în ştiinţă, identificarea creativităţii este mai puţin problematică. Evaluarea produsului e realizată de *comunitatea ştiinţifică* pe baza *paradigmei* în care se află la un moment dat. Criteriile pe baza cărora se face aprecierea sunt obiective şi validate intersubiectiv, ceea ce nu înseamnă că identificarea creaţiei de către comunitatea ştiinţifică este lipsită de erori.

Comunitatea ştiinţifică a respins secole de-a rândul teoria heliocentrică a lui Aristarch din Samos în favoarea teoriei lui Ptolemeu. Academia franceză a considerat neinteligibile soluţiile propuse de E. Galois la ecuaţiile algebrice, recunoscându-le valoarea abia după 15 ani. Descoperirea D D T a fost socotită o creaţie ştiinţifică de primă mărime, aducându-i biochimistului Paul Müller premiul Nobel, dar în ultima vreme numeroşi oameni de ştiinţă socotesc DDT drept o adevărată calamitate. Logica matematică a fost socotită, la început, "stearpă şi inutilă" (Poincaré) iar psihanaliza " un scandal public". Ipostazierea comunităţii ştiinţifice drept instanţă de identificare şi apreciere a creaţiei, estompează - în cazul creaţiei ştiinţifice - diferenţele dintre criteriul psihologic şi cel sociologic în definirea creativităţii. Nu importă dacă produsul ştiinţific este creativ în raport cu prestaţiile personale anterioare (criteriul psihologic) sau cu realizările culturale ale întregii societăţi (criteriul sociologic), ci contează dacă el este nou si valoros în raport cu "ştiinţa normală" practicată de comunitatea ştiinţifică. De pildă cu toată opoziţia pe care părţi însemnate ale societăţii au arătat-o teoriei lui Darwin, *comunitatea ştiinţifică* a fost cea care, în ultima instanţă, i-a conferit marca valorii. Este de subliniat faptul că formele specifice ale creativităţii nu sunt ireconciliabile. Arhitecţii creativi de pildă, îmbină creativitatea artistică cu cea ştiinţifică; creatorii de sisteme formale caută ca teoriile lor să fie nu numai logic consistente, ci să răspundă şi unor cerinţe de eleganţă în prezentare etc.

Deşi dificultăţile teoretice cu care se confruntă încercările de definire a creativităţii sunt importante, în practica ştiinţifică normală este mult mai uşor de stabilit. Sub raport psihologic, aspectul cel mai important al creativităţii este procesul de creaţie.

1.3. PROCESUL CREAŢIEI ŞTIINŢIFICE.

Procesul de creaţie în general - în ştiinţă în particular - nu urmează un tipar unic, modalităţile de realizare a unui produs nou şi valoros pentru societate sunt variate purtând amprenta personalităţii creatoare. Mai jos vor fi expuse câteva din cele mai cunoscute demersuri ale procesului creator.

Fazele procesului de creaţie. Multă vreme creaţia ştiinţifică individuală a fost concepută în paradigma propusă de **G.Wallas** (1926), potrivit căreia procesul creator subîntinde patru faze: a) prepararea; b) incubaţia; c) iluminarea şi d) verificarea.

Fazele de *preparare* şi *incubaţie*

În faza de *preparare,* cercetătorul sesizează problema, analizează datele problemei, enunţă şi testează diferite ipoteze rezolutive. El face tentative repetate de rezolvare a problemei utilizând deprinderile şi cunoştinţele achiziţionate. Eşuarea tentativelor rezolutive generează frustrare, care prin mecanismul psihanalitic al reprimării împinge problema în penumbră, în inconştient sau preconştient marcând trecerea în faza de *incubaţie.*

Inconştientul nu creează nimic prin sine însuşi. Noţiunea ca atare exprimă "limitele introspecţiei noastre…" iar travaliul inconştient „nu este pur automat, ci *dirijat*, cu o direcţie precisă impusă în timpul fazei de preparare. Rezultă, deci, că faza de incubaţie este utilă dacă activitatea conştientă premergătoare a fost suficient de susţinută şi eficace. Se poate presupune că în această fază au loc o mulţime de prelucrări paralele, care scapă controlului conştiinţei.

Procesul de gândire primar

Conform unor explicaţii psihanalitice mai noi, în preconştient converg două procese de gândire: primar şi secundar. *Procesul de gândire primar* este esenţialmente *metaforic,* analogic, simbolizează un obiect prin altul, întregul prin parte sau partea prin întreg, procedează prin forme sui generis de raţionament, specifice unei logici autiste. Într-o terminologie cognitivă am spune că acest tip de gândire pune în lucru memoria episodică, adică acele conţinuturi mnezice colorate de experienţa anterioară şi specificul personalităţii noastre.

Procesul de gândire secundar

Procesul de gândire secundar desemnează gândirea logică, guvernată de "principiul realităţii", într-un continuu feed-back cu mediul si se bazează pe *memoria semantică* (referitoare la sensul si semnificaţia impersonală a noţiunilor). Aceste tipuri de gândire sunt idealizări; ele nu există niciodată în formă pură ci doar ca extreme ale unui continuum. Gândirea cotidiană, fanteziile, imaginaţia etc., fac dovada conlucrării în proporţii diferite, a celor două procese. Aceasta înseamnă că manifestarea lor nu e legată de faza incubaţiei, deşi în această fază convergenţa lor --- cu preponderenţa procesului de gândire primar --- este mai mare. Imagistica, analogiile şi metaforele procesului primar sunt *sintetizate, modelate*, de procesul de gândire secundar.

Conlucrarea dintre procesul de gândire primar şi cel secundar în procesul creaţiei este ilustrată printr-un exemplu preluat după J. Hadamard.

Se pune problema de a demonstra teorema (T1): Ş*irul numerelor prime este infinit.* Aceasta se poate reduce la a demonstra că există un număr prim mai mare de cât 11, după care, printr-un raţionament recursiv simplu se poate demonstra T1.

Etapele demonstraţiei (procesul de gândire secundar)	**Imaginile mentale (procesul de gândire primar)**
1. consider toate numerele prime de la 2 la 11, adică 2, 3, 5, 7, 11	1. văd o masă confuză de semne
2. formez produsul lor N= 2*3*5*7*11	2. N nefiind destul de mare îmi imaginez un punct mai îndepărtat de această masă confuză
3. adun la acest produs o unitate N+1	3. văd al doilea punct, alături de primul

4. acest număr dacă nu este prim trebuie să admită un divizor prim care este numărul căutat	4. văd un punct undeva între masa confuză şi primul punct

Se poate observa cum înlănţuirea logică, conceptuală şi periplul "cinematografic" al imaginilor se sprijină reciproc în procesul gândirii, şi cu deosebire al *creaţiei*, L. Strauss mărturiseşte că întotdeauna înainte de a ajunge la expresia conceptuală, formală a unor structuri antropologice (ex: relaţii de rudenie) avea imaginea tridimensională vagă a acestora.

După alţi autori, rolul inconştientului în faza de incubaţie nu este acela de a favoriza convergenţa gândirii logic-conceptuale cu cea analogic-metaforică, ci este un rol prohibitiv.

Un creator în topologie, Leray, susţine de pildă că inconştientul şterge ipotezele încercate în faza de preparare care nu au dat satisfacţie, favorizând ipotezele neglijate în această fază.

Fazele de *iluminare* şi *verificare*

Iluminarea (inspiraţia, intuiţia) desemnează momentul în care soluţia problemei apare brusc în câmpul conştiinţei sau problema este privită dintr-un unghi de vedere total diferit. Fenomenul de iluminare (intuiţie) *nu este obligatoriu* în activitatea de creaţie. Beveridge arăta că dintre subiecţii creativi investigaţi de el, 17% au declarat că n-au primit nici un ajutor din partea intuiţiei 50% au răspuns "ocazional', iar 33% "frecvent".

Verificarea este stadiul în care soluţia găsită anterior este testată logico-matematic şi /sau experimental.

Această descriere a procesului de creaţie, deşi încă în circulaţie, a fost supusă unor numeroase critici. "Etapa incubaţiei a fost contestată, etapa iluminării-controversată, iar succesiunea fazelor-neconfirmată. Necontestate sunt prepararea şi verificarea".

Tema de reflecţie nr. 2

Analizaţi fazele procesului de creaţie expus de Wallas şi specificaţi mecanismele psihologice care intervin în fiecare fază.

S-a reproşat paradigmei lui Wallas, că are la bază "documentul anecdotic" --- relatări autobiografice, mărturii ale introspecţiei --- care nu se pretează la validare experimentală. Mai recent **I. A. Ponomariov (1987)** a încercat să surprindă fazele creaţiei prin cercetări experimentale asupra rezolvării unor probleme de tip divergent de către elevi. Prin probleme de tip divergent se înţeleg acele probleme care permit mai multe soluţii sau care oferă mai multe căi de rezolvare.

Pe baza acestor cercetări, psihologul amintit schiţează o serie de faze ale rezolvării creatoare.

Analiza logică* şi *rezolvarea intuitivă

Prima fază este *analiza logică*, în care subiectul analizează datele problemei, produce şi verifică ipoteze rezolutive, conştientizează şi controlează operaţiile şi strategiile pe care le pune în joc. Motivaţia pentru investigarea problemei creşte în ciuda eşecului tentativelor de rezolvare.

Rezolvarea intuitivă este etapa în care eforturile conştiente de rezolvare a problemei sunt temporar suspendate, problemele trec în penumbră. În acest moment capătă importanţă o serie de intuiţii, ipoteze produse în faza analizei logice, dar neglijate pe considerentul că nu slujesc rezolvării problemei. Ele au rămas preconştiente fiind considerate produse laterale ale gândirii. Prelucrările inconştiente ale acestor "produse laterale" duc la soluţia corectă, care reapare brusc în câmpul conştiinţei ca o intuiţie nepregătită.

Verbalizarea rezolvării intuitive şi formalizarea rezolvării reale

Verbalizarea rezolvării intuitive constă în exprimarea discursivă verbală a soluţiei obţinute. Treptat încep să fie conştientizate şi etapele rezolvării, nu numai soluţia finală. Concomitent, aceste etape sunt verbalizate şi ordonate logic.

Formalizarea rezolvării reale constă în exprimarea logico-matematică a soluţiei obţinute şi a procedurii rezolutive corespunzătoare.

Ponomariov face observaţia că succesiunea acestor faze nu este identică la toţi subiecţii şi în toate situaţiile. Unele faze pot fi eludate altele comprimate, etc. Se remarcă importante suprapuneri între schema lui Wallas şi etapele identificate de Ponomariov. Dincolo de denumirile diferite ambele evidenţiază aproximativ aceeaşi gamă de fenomene psihice care intervin în procesul creaţiei. Ele pot deveni însă eronate în măsura în care se erijează în scheme universale, identificabile în orice proces de creaţie (ştiinţifică).

Tema de reflecţie nr. 3

Analizaţi suprapunerile dintre etapele din modelul lui Wallas privind procesul de creaţie şi cele identificate de Ponomariov.

Datele din psihologie şi istoria ştiinţei arată că creaţia ştiinţifică (sub forma invenţiei sau descoperirii) urmează şi alte traiectorii, pe care le menţionăm în continuare.

Descoperirea prin şansă sau perspicacitate

a) <u>*Descoperirea prin şansă sau perspicacitate*</u> (ceea ce se numeşte serendipitie) a unor rezultate pe care nu le-ai căutat este o modalitate de creaţie adesea prezentă în ştiinţele experimentale. Se citează cazul lui Fleming care a descoperit penicilina observând mucegaiul (ciupercile) de pe mediul de cultură, cazul lui Roentgen care a descoperit razele X în timp ce studia descărcările electrice prin tuburi cu gaze rarefiate, cazul lui Pavlov, care studiind secreţia digestivă ca efect al unor stimulări directe a observat că glanda salivară a câinelui secretă chiar şi numai la auzul paşilor laborantului ce îi aducea hrana. Acesta din urmă a fost punctul de plecare al cercetărilor asupra reflexului condiţionat. Descoperirea prin şansă nu se încadrează în schema creaţiei aşa cum apare la Wallas sau Ponomariev.

Rolul întâmplării nu trebuie însă exagerat. Aşa cum spunea Pasteur, ale cărui rezultate ştiinţifice au fost obţinute prin şansă şi perspicacitate, "şansa nu ajută decât minţile pregătite". Cu alte cuvinte chiar întâmplarea îşi relevă virtuţile sale creative numai pentru un om cu propensiune spre creaţie, care nu se lasă "orbit" de ipotezele iniţiale ale cercetării sale.

Ca variantă a descoperirii prin şansă putem considera metoda încercării şi erorii, a "experienţei pentru a vedea" revendicată de un cercetător de talia lui Cl. Bernard de pildă. Aceste încercări nu sunt însă niciodată complet "oarbe', însăşi mulţimea lor este circumscrisă de setul mental al omului de ştiinţă. Ele reprezintă un caz rar întâlnit în practica cercetării ştiinţifice.

Apariţia întâmplătoare a unei asociaţii

b) <u>*Apariţia întâmplătoare a unei asociaţii*</u> este o altă modalitate de a accede la un produs nou şi de valoare. Ea se deosebeşte de serendipitie prin aceea că factorul aleatoriu nu mai provine din mediul extern ci este imanent subiectului, fiind rezultatul combinării fericite a unor conţinuturi mentale până atunci disparate. Ca ilustrare, vom oferi cazul lui Mendeleev, studiat de B.M.Kedrov. În data de 17 februarie 1869 --- scrie Kedrov --- în timp ce scria lucrarea Bazele chimiei, lui Mendeleev i-a venit ideea comparării elementelor chimice neasemănătoare, după mărimea greutăţii lor atomice, idee ce a deschis calea

descoperirii tabloului elementelor. Rămânea acum problema comparării tuturor elementelor după criteriul masei atomice. Mendeleev a recurs la un procedeu de înscriere a elementelor pe cartonaşe şi la operarea cu ele pe verticală şi pe orizontală, analog " pasienţei" cu cărţile de joc, pe care Mendeleev o cunoştea şi care, probabil, i-a oferit o asociaţie pentru găsirea procedeului său.

Tot prin asociaţie a descoperit C. Nicolle vaccinul contra tifosului exantematic, privind un cerşetor, tific la poarta unui spital din Tunis. Ca şi serendipitia, "*asociaţia întâmplătoare*" este rezultatul intersecţiei unor eforturi îndelungate.

Strategiile euristice

c) *Strategiile euristice*, alt pattern al procesului de creaţie, au făcut obiectul unor intensive investigaţii în ultimii ani, odată cu emergenţa psihologiei cognitive. Cercetările asupra rezolvării de probleme i-au făcut pe unii cercetători de prestigiu să considere că "procesul creator este identic cu procesele obişnuite de rezolvare de probleme". Euristicile ca şi algoritmii (vezi capitolul desper gândire) sunt proceduri de rezolvare a problemelor. În timp ce algoritmii asigură obţinerea soluţiei printr-un număr finit de paşi, euristicile--- în condiţiile unor probleme de tip divergent (= nerezolvabilă algoritmic, de ex: problema de şah) limitează sensibil alternativele de căutare a soluţiei, oferind o soluţie problemei, chiar dacă nu garantează că e cea optimă. Vom înţelege mai bine rolul euristicilor dacă privim fig. 1.1 care reprezintă procedurile rezolutive aflate la dispoziţia rezolvitorului.

Cea mai mare parte a problemelor care apar în practica ştiinţifică presupun împletirea strategiilor algoritmice (rutine) cu cele euristice (creative).

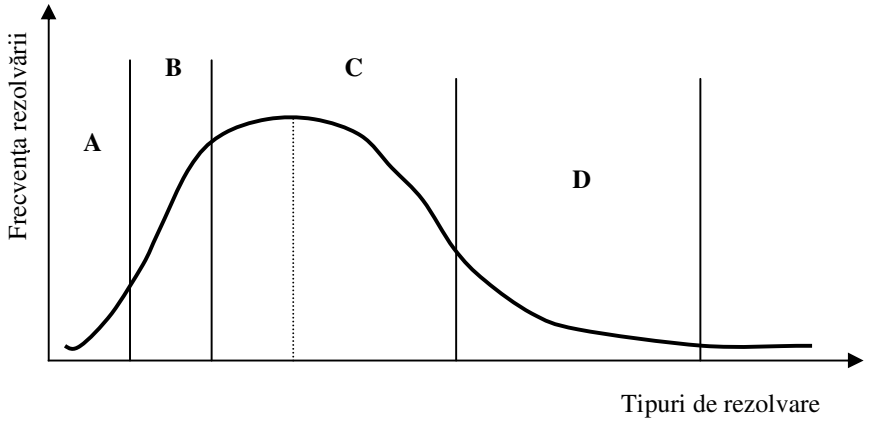


Fig. 1.1. Distribuţia procedurilor rezolutive: A - încercări "oarbe", B - rezolvare creativă, C - rezolvare cotidiană, D - rezolvare algoritmică

Se poate observa că sunt foarte puţine probleme ştiinţifice rezolvabile prin proceduri strict algoritmice sau prin încercări "oarbe" (experienţe de dragul de a vedea). Opusul algoritmului este metoda încercării şi erorii – aşa cum se vede în figură – nu euristica, cum se considera adesea în mod eronat. Euristicile sunt mai aproape de încercările "oarbe" dar se deosebesc tocmai prin faptul că limitează drastic numărul acestor încercări. Utilizarea unor strategii euristice nu garantează înscrierea subiectului într-un proces de creaţie ştiinţifică, dar poate fi un nucleu generativ al creaţiei. De exemplu, în demonstrarea unei teoreme logicianul apelează la euristici care îi limitează căutările (ex: "lungimea secvenţelor logice trebuie sa fie finită!", "orice pas al demonstraţiei trebuie să satisfacă principiul necontradicţiei!" etc.), dar aceasta nu înseamnă că demonstraţia sau rezultatul ei sunt necesarmente noi

si valoroase. În acelaşi timp nu orice rezolvare euristică este şi o rezolvare inteligentă. Dacă se consideră că o soluţie inteligentă se obţine prin mobilizarea minimului de resurse (psihice, materiale etc.) atunci se conchide că apelul la euristică în cazul unei probleme rezolvabile algoritmic este neoptimală, neinteligentă. De aici rezultă că manifestarea plenară a creativităţii are loc în cazul rezolvării unor probleme nesoluţionabile prin metode obişnuite.

Considerarea creaţiei ştiinţifice din perspectiva euristicilor s-a finalizat tehnologic în programe de simulare a creativităţii. Astfel în 1978 Simon şi Langley au creat programul BACON. Acest program putea să redescopere unele legi ale mecanicii. El se bazează pe implementarea unor euristici. Cea mai importantă euristică utilizată constă în detectarea variaţiei concomitente a unor variabile. Această covarianţă era apoi testată în diverse situaţii pentru a vedea dacă nu cumva este o *constantă*. În caz de eşec se selecta o altă relaţie de variaţie concomitentă. Speranţele puse în astfel de programe de simulare a creativităţii au fost temperate pe măsură ce a fost tot mai evident că creaţia ştiinţifică implică foarte mulţi factori specifici unui context conceptual sau experimental.

Tema de reflecţie nr. 4

Gândiţi-vă la exemple de produse creative ştiinţifice generate în urma *descoperirii prin şansă* sau *perspicacitate, asociaţiei întâmplătoare* şi *strategiilor euristice.*

Euristicile puternice constituie marca specifică a *experţilor* si principala deosebire faţă de începători (novici) sau cercetători de valoare medie. Deşi conferă utilizatorului un coeficient mai înalt de creativitate, procesul de creaţie ştiinţifică nu este reductibil la proceduri euristice. Multe euristici sunt folosite în ştiinţa normală. În acest caz ele "oferă posibilitatea de a obţine anticipatul într-un chip nou".

Creativitate şi problematizare. Fazele şi patternurile procesului de creaţie abordate în paragraful anterior au la bază ideea că procesul creaţiei ştiinţifice se declanşează *după* apariţia unei probleme ştiinţifice.

Problem solving* versus *problem finding

Există însă numeroase studii de psihologie care evidenţiază *diferenţele* dintre rezolvarea de probleme şi creativitate. Ele susţin ideea că manifestarea cea mai adecvată a creativităţii ştiinţifice nu apare în rezolvarea de probleme (problem-solving), ci în capacitatea de a găsi probleme (problem-finding). "Problematizarea (=generarea, descoperirea de probleme) este esenţa procesului de creaţie. Se invocă în acest sens aserţiunea lui Einstein că " formularea problemei este adesea mult mai importantă decât soluţionarea sa, care poate fi nimic altceva decât o chestiune de deprinderi matematice sau experimentale".

Deşi recunosc importanţa momentului problematizării în dinamica creaţiei, unii cercetători tind să reducă procesul de formulare a problemei la cel de rezolvare de probleme. "Sarcina formulării unei probleme poate fi ea însăşi pusă ca problema unui sistem de rezolvare de probleme, …., deci nu avem nevoie de o teorie separată a formulării problemei. E mult mai plauzibil, totuşi, ca dincolo de anumite similitudini, descoperirea de noi probleme să fie diferită de procesul de rezolvare a problemelor existente. Producerea de probleme este diferită de producerea de soluţii iar sensibilitatea la probleme este una din formele principale de manifestare a creaţiei ştiinţifice.

Literatura dedicată problematizării (problem-finding) este mult mai săracă decât cea referitoare la rezolvarea de probleme (problem-solving). Cercetările de până acum susţin însă ideea că problematizarea nu este un proces simplu, nediferenţiat. În s-a stabilit o tipologie a problemelor (ştiinţifice) în funcţie de resursele psihice pe care acestea le reclamă, după cum urmează:

Tipologia problemelor ştiinţifice

- *Probleme formulate* (Pf), care sunt expuse în faţa subiectului şi îi reclamă doar efortul de rezolvare; exemplu: problemele din manualele şcolare;
- *Probleme evidente* (Pe), care nu sunt încă verbalizate dar situaţia problematică obiectivă este evidentă; ele trebuie recunoscute ca atare de către subiect; exemplu: lipsa mijloacelor pentru atingerea unui scop determinat;
- *Probleme implicite* (Pi), care nu sunt nici formulate nici evidente ci sunt "scufundate" în contextul situaţional sau discursiv. Ele reclamă din partea subiectului un efort de descoperire; exemplu: problemele implicite unui text, care odată descoperite de cititor apar ca întrebări notate pe marginea textului;
- *Probleme inventate* (Piv) care apar ca o atitudine faţă de o situaţie sau context, nemotivată de acesta. Ele reclamă invenţia; exemplu: problemele imediate generate de ultimele descoperiri ştiinţifice.

Se poate observa că resursele psihice reclamate de cele 4 modalităţi de existenţă a problemelor sunt tot mai complexe.

Problematizarea (ultimele trei categorii de probleme) apare ca un proces complex, ierarhizat pe trei nivele: recunoaşterea-descoperirea-invenţia.

Cercetările experimentale efectuate de Dillon au arătat că performanţele obţinute la cele trei nivele de problematizare nu corelează între ele. (tabel 1.1)

Aceasta dovedeşte că problematizarea este o activitate psihică neunitară, eterogenă, care antrenează procese psihice diferite, în funcţie de nivelul de problematizare (recunoaşterea, descoperirea, invenţia). Tot pe baza analizei de corelaţie Dillon a stabilit că procesele psihice implicate în problematizare sunt diferite de cele antrenate în soluţionarea problemei (notate cu S) deoarece performanţele obţinute la problematizare şi soluţionare de probleme nu corelează semnificativ. (tabel 1.2).

Tabel 1.1. Corelaţia performanţelor la sarcinile de problematizare

Categorii de probleme	**r**
Pf / Pi	0.37
Pi / Piv	0.15
Pf / Piv	- 0.13

Tabel 1.2. Corelaţia performanţelor obţinute la problematizarea şi rezolvarea de probleme

Problematizare / rezolvare	r
Pf / S	0.39
Pi / S	0.19
Pinv / S	- 0.16

Este interesant de remarcat că coeficientul de corelaţie e tot mai mic, devenind chiar negativ pe măsură ce sarcina de problematizare sporeşte în complexitate. Altfel spus diferenţele dintre procesele psihice implicate în problematizare şi cele rezolutive sunt cu atât mai mari cu cît procesul de

problematizare e mai complex. Pornind de la aceste date Dillon susţine că nivelurile de problematizare pot fi considerate ca niveluri de creativităţi.

Deşi cercetările lui Dillon s-au făcut pe un număr redus de subiecţi (N=50), ele constituie totuşi un punct de plecare interesant pentru studierea relaţiilor dintre problematizare şi creativitate.

Funcţia constituantă a problemei

Importanţa problematizării în dinamica creativităţii este reliefată de *funcţia constituantă* a problemei, adică de faptul că aceasta este generatoarea de noi structuri cognitive (în cazul în care nu se mărgineşte la corectarea celor existente). Cercetările de psihologie genetică au arătat că în al doilea stadiu al operaţiilor concrete (9-10ani) subiecţii îşi pun o mulţime de probleme de cinematică sau dinamică pe care nu le pot rezolva prin acest tip de operaţii. Începe atunci o serie de dezechilibre cognitive fecunde care se finalizează prin dobândirea operaţiilor formale.

1.4. MODELAREA FACTORILOR INTELECTUALI AI PROCESULUI DE CREAŢIE

Creaţia este rezultatul convergenţei factorilor cognitivi cu cei emoţionali, motivaţionali, etc. Constelaţia acestor factori fiind extrem de complexă, deocamdată avem la dispoziţie doar modele ale factorilor intelectuali implicaţi în procesul de creaţie.

1. Modelul lui Guilford. Pe baza analizei factoriale J. P. Guilford a elaborat un model al structurii intelectului capabil să cuprindă şi dimensiunea creativităţii. Rezumând o experienţă psihometrică vastă, el a descompus intelectul în trei categorii de componente: operaţii, conţinuturi şi produse. Ca *operaţii* Guilford a identificat: cogniţia, memoria, producţia (gândirea) divergentă, producţia (gândirea) convergentă şi evaluarea. Aceste operaţii acţionând asupra unui *conţinut* (figural, simbolic, semantic, comportamental) care reprezintă diferite tipuri de informaţie, duc la un anumit *produs*. Există şase tipuri de produse (unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări, implicaţii) adică şase forme diferite pe care informaţia le dobândeşte ca rezultat al prelucrării. Din produsul componentelor intelectuale stabilite de Guilford (5 operaţii*6 produse*4 conţinuturi) rezultă 120 de factori intelectuali, din care psihologul american a identificat 82 până la data apariţiei cărţii sale. Aceşti factori sunt exprimaţi în modelul tridimensional din fig. 1.2.

Cu titlul de ilustrare a modului de căutare a fost separat un cubuleţ reprezentând factorul *flexibilitate adaptativă* a gândirii. El are trei dimensiuni: D (gândirea divergentă), T (transformări), F (figural).

Pe baza acestui model general Guilford considera că creativitatea este asociată în mod deosebit cu *gândirea (producţia) divergentă.* Spre deosebire de *gândirea convergentă* pentru care informaţia de intrare sau datele problemei sunt suficiente pentru a obţine un răspuns gândirea divergentă se caracterizează prin *flexibilitate, fluenţă şi originalitate.*

În sarcinile de gândire divergentă informaţia iniţială nu este suficientă pentru rezolvarea problemei.

Flexibilitatea gândirii

Flexibilitatea gândirii socotită uneori ca principala componentă cognitivă a creativităţii se manifesta prin "restructurarea promptă şi adecvată a informaţiei, a sistemului de cunoştinţe, în conformitate cu cerinţele noii situaţii, modificarea modului de abordare a problemei când cel anterior nu se dovedeşte eficient. Tot aici intră şi capacitatea de transferare a cunoştinţelor de la un domeniu la altul şi modificarea uşoară şi rapidă a atitudinii mintale. Opusul ei este *fixitatea funcţională,* repetarea stereotipă a aceleaşi abordări a problemei, "miopia ipotezei", etc.

Fluiditatea

Fluiditatea este fluenţa ideilor, asociaţiilor şi cuvintelor este considerată de Guilford drept o altă componentă a gândirii divergente. S-a dovedit însă experimental incongruenţa dintre diferite tipuri de fluiditate (exemplu:

Originalitatea

verbal-ideativă) se consideră de asemenea că ea poate intra la fel de bine în structura gândirii convergente, fiind puternic influenţată educaţional.

Originalitatea este un parametru greu cuantificabil; în general se consideră că ea desemnează raritatea (nonfrecvenţa) răspunsurilor. Cota maximă se acordă răspunsurilor celor mai rare, iar cota minimă răspunsurilor celor mai frecvente.

Modelul cuboidal al intelectului, deşi are limite însemnate are meritul de a fi identificat câţiva factori ai creativităţii, depăşind "empirismul brut" al cercetărilor iniţiale.

Tema de reflecţie nr. 5

Selectaţi un factor intelectual care contribuie la creativitate din modelul lui Guilford, pe care îl consideraţi a fi deosebit de important. Argumentaţi-vă alegerea.

2. Modelul triadic al factorilor intelectuali ai creativităţii. Dezvoltările recente din psihologia cognitivă fac posibilă schiţarea unui nou model al factorilor intelectuali implicaţi în procesul de creaţie ştiinţifică. La baza lui se află: a) teoria triarhică a inteligenţei, mai exact subteoria componenţială elaborată de Sternberg; b) cercetările asupra schemelor epistemice ale subiectului; c) studiile de epistemologie genetică; d) datele din istoria şi psihosociologia ştiinţei.

Pe baza acestor cercetări se poate conchide că activitatea cognitivă se desfăşoară pe trei registre sau niveluri: (1) componenţial; (2) metacomponenţial; (3) epistemic (paradigmatic, normativ).

Nivelul componenţial

La nivel *componenţial* activitatea intelectuală constă într-o mulţime de operaţii de prelucrare a informaţiei. Aceste operaţii se numesc componente "o componentă este o prelucrare elementară a informaţiei ce operează asupra simbolurilor sau reprezentării interne a obiectelor'. Componente sunt de pildă operaţiile matematice, operaţiile logice, pe scurt orice prelucrare care aplicată asupra unei stări cognitive îi modifică parametrii o transformă în altă stare. Multe probleme pot fi rezolvate prin recurs la repertoriul de operaţii achiziţionate de subiect. De exemplu: pentru a afla suma a două numere recurgi la operaţia de adunare, pentru a afla rădăcina pătrată la operaţia radical, pentru încadrarea unui fenomen la operaţia logică de clasificare etc.

De cele mai multe ori însă problemele ştiinţifice sunt extrem de complexe. Rezolvarea lor presupune folosirea mai multor tipuri de operaţii, într-o ordine bine stabilită. Prin introducerea unei relaţii de ordine în mulţimea operaţiilor se formează o strategie rezolutivă (procedura). După cum am văzut, există două mari categorii de proceduri: algoritmice şi euristice. Pentru însuşirea lor individul are nevoie de o serie de *cunoştinţe* despre aceste operaţii. (de exemplu pentru a dobândi algoritmul rezolvării ecuaţiei de ordinul doi, subiectul trebuie să posede cunoştinţe despre proprietăţile tuturor operaţiilor cuprinse în acest algoritm: adunarea, scăderea, înmulţirea, ridicarea la putere, extragerea radicalului).

Nivel metacomponenţial

Strategiile rezolutive împreună cu cunoştinţele ce stau la baza lor formează nivelul *metacomponenţial* al gândirii. Nivelul metacomponenţial are o structură ierarhică: anumite strategii, prin utilizarea repetată se automatizează şi intră ca subrutine în strategiile rezolutive de nivel superior. În acest caz subrutinele sunt etichetate printr-un nume: procesul gândirii se desfăşoară sprijinindu-se pe aceste etichete fără să mai reclame parcurgerea pas cu pas a subrutinelor. Aceasta permite economisirea unor importante resurse cognitive şi este o condiţie esenţială a dezvoltării gândirii.

Orice activitate ştiinţifică se desfăşoară după cum se ştie într-o paradigmă. Paradigma cuprinde o mulţime de presupoziţii (angajamente ontologice) norme şi valori de cercetare împrăştiate de o comunitate ştiinţifică.

Nivel epistemic

Proiecţia pe care o are o paradigmă în mintea oricărui cercetător individual exprimă registrul *epistemic* al activităţii intelectuale. Acest registru se dobândeşte prin practica efectivă a cercetării, prin parcurgerea manualelor şi literaturii de specialitate dintr-un anumit domeniu, prin studierea modului de rezolvare a problemelor de alţi cercetători. Aceste conţinuturi epistemice sau paradigmatice supradetermină activitatea intelectuală la nivel componenţial şi procedural. De pildă cunoştinţele despre limitele strategiilor rezolutive sau despre modul cum trebuie să arate soluţia la o problemă ştiinţifică cuprinse în registrul epistemic influenţează selecţia operaţiilor şi strategiilor puse în joc pentru a rezolva problema respectivă.

Mai clar se poate ilustra acest lucru printr-o analiză de caz extrasă din istoria ştiinţei. Prin 1925 B.Russell ocupându-se încă odată de *problema paradoxurilor logico-matematice* formula cerinţele pe care trebuie să le satisfacă soluţia la această problemă. Prima cerinţă absolut imperioasă este *anihilarea contradicţiilor*. A doua cerinţă recomandabilă în cel mai înalt grad dar neobligatorie din punct de vedere logic este ca rezolvarea *să menţină intactă o parte cît mai mare a matematicii*. A treia cerinţă este ca rezolvarea să apeleze la bunul simţ logic.

Aceste cerinţe sunt expresia registrului epistemic la care gândea logicianul englez. Soluţia pe care Russell o oferă problemei paradoxurilor cuprinsă în teoria tipurilor logice, satisface toate aceste criterii. Dimpotrivă intuiţioniştii (Brower, Heyting, etc.) renunţă la a doua cerinţă oferind o soluţie care pune sub semnul întrebării o parte însemnată a matematicii contemporane. În fine, formaliştii recunosc primele două pretenţii impuse soluţiei, dar renunţă la a treia pretenţie oferind soluţii artificiale.

Conţinuturile paradigmatice teleghidează oarecum procesul de rezolvare a problemelor ştiinţifice. De obicei acestea sunt subconştiente sau implicite dar pot fi evidenţiate printr-un efort de reflexie al omului de ştiinţă asupra temeiurilor practicii sale. Prin faptul că sunt luate ca atare aceste conţinuturi au o *funcţie normativă*, circumscriind genul de soluţie acceptată, operaţiile şi procedurile utilizabile pentru atingerea ei. Beth şi Piaget le numesc *atitudini normative* sau fapte normative.

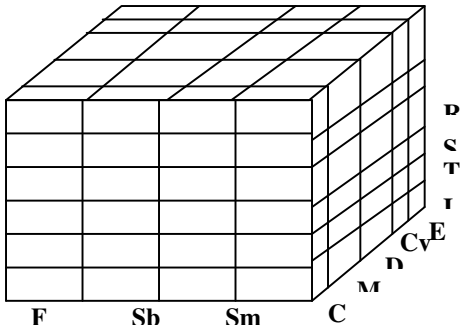
Ce relevanţă are acest model pentru creativitate? Se poate afirma că diferenţele individuale de creativitate şi procesul de creaţie (ştiinţifică) au la bază diferenţe individuale localizabile la cele trei niveluri ale activităţii intelectuale.

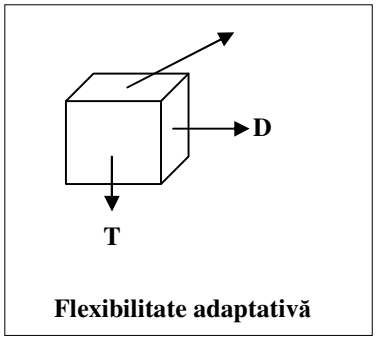
A rezolva o problemă de orice fel ar fi ea presupune în primul rând stăpânirea unor operaţii (prelucrări ale informaţiei). Şansa de a rezolva o problemă în mod *creativ* este de partea celui care e în posesia unui repertoriu mai larg de operaţii. Newton de pildă nu ar fi putut elabora mecanica fără cunoaşterea calculului diferenţial; teoria relativităţii ar fi fost imposibilă fără geometriile neeuclidiene; inteligenţa artificială fără cunoaşterea şi aplicarea operaţiilor de programare.

În ştiinţa contemporană se pare că tot mai multe performanţe creative se leagă de stăpânirea limbajelor formale şi a operaţiilor de programare.

Proceduri metacomponenţiale

Un registru componenţial optim, deşi necesar este adesea insuficient pentru realizarea creaţiei ştiinţifice. Un pas înainte constă în completarea lui cu cunoştinţe şi *proceduri metacomponenţiale*. În acest sens un repertoriu cît mai bogat de rutine, dar mai ales de euristici sporeşte creativitatea individuală. În fine marile creaţii ştiinţifice presupun modificarea registrului paradigmic (epistemic) al cercetătorului. Orice revoluţie ştiinţifică constă în schimbarea de paradigmă deci în schimbarea registrului epistemic implicit al unui cercetător.





OPERAŢIA:
- **E** – evaluare
- **Cv** - gândire convergentă
- **D** – gândire divergentă
- **M** – memorie
- **C** - cunoaştere

PRODUSUL:
- **U** – unităţi
- **Cl** – clase
- **R** – relaţii
- **S** – sisteme
- **T** – transformări
- **I** - implicatii

CONTINUTUL:
- **F** – figural
- **S** – simbolic
- **Sm** – semantic
- **C** - comportamentul

Fig. 1.2. Modelul structurii intelectului propus de Guilford

Analiza factorilor intelectuali participanţi la procesul de creaţie din perspectiva celor trei niveluri ale funcţionării intelectuale (componenţial, metacomponenţial, paradigmatic) are consecinţe practice indicând mult mai exact locurile unde trebuie să aibă loc intervenţiile de inginerie cognitiva pentru sporirea creativităţii ştiinţifice. Totodată acest model explică irelevanţa testelor curente de creativitate pentru detectarea creativităţii ştiinţifice prin faptul că acestea nu iau în considerare nivelurile activităţii cognitive în funcţie de care se manifestă creativitatea.

Deşi necesită elaborări ulterioare socotim acest model cel puţin ca un cadru de analiză a factorilor intelectuali ai creativităţii.

Tema de reflecţie nr. 6

Concepeţi câte un exemplu de problemă pentru fiecare nivel de activitate cognitivă expus în modelul triadic al factorilor intelectuali ai creativităţii.

1.5. PROCESUL DE CREAŢIE COLECTIV

Complexitatea ştiinţei actuale a făcut ca cercetarea ştiinţifică să se realizeze adesea în *colective ştiinţifice*. În asemenea condiţii se vorbeşte tot mai mult de colectivul de cercetare ca *subiect al creaţiei ştiinţifice*. Creativitatea ştiinţifică de grup nu o exclude însă pe cea individuală. Creativitatea de grup o include pe cea individuală pe care o valorifică. Grupul va fi întotdeauna superior individului numai dacă asigură valorificarea maximă a potenţialului tuturor membrilor. Colectivul ştiinţific face ca circuitele creaţiei să nu mai fie închise în mintea cercetătorului individual ci, la un moment dat, să se deschidă "imixtiunilor" membrilor colectivului ştiinţific ceea ce conferă procesului creaţiei particularităţi specifice. Datele furnizate de studiile lui Pelz şi Andrew arată că cercetătorii care întreţin contacte şi schimburi de informaţii frecvente realizează performanţe ştiinţifice superioare. Întâlnirile schimbul de idei şi munca individuală sunt la fel de vitale pentru creaţia ştiinţifică. Colectivul ştiinţific vehiculând o cantitate de informaţie mult mai mare decât cercetătorul individual, *favorizează fluxul asociaţiilor* care poate duce la apariţia unor produse creative. Prin coliziunea ideilor proprii cu opiniile grupului se *disipă fixităţile funcţionale* care pândesc pe oricare cercetător. În acelaşi timp, munca în colectiv oferă oamenilor de ştiinţă şansa de a avea pretestul ideilor, soluţiilor avansate, un *feed-back extrem* de util care optimizează procesul individual de creaţie.

Rezumând, vom spune că munca de cercetare în colectiv face ca anumite segmente ale procesului creaţiei ştiinţifice individuale să *se exteriorizeze*, îmbogăţindu-se astfel cu contribuţiile grupului care optimizează procesul ulterior al creaţiei. În aceste condiţii produsul creativ este legitimat de întreg colectivul ştiinţific, iar creativitatea e socotită ca proprietate a grupului.

1.6. PERSONALITATEA CREATOARE

Inteligenţa s-a arătat, creativitatea este o rezultantă a întregii personalităţi. La elaborarea portretului lităţii creatoare concură: analiza datelor biografice, testele de creativitate şi analiza factorială.

Dintre factorii de personalitate cei mai importanţi care îşi pun amprenta asupra creativităţii sunt: inteligenţa, aptitudinile speciale şi motivaţia.

Inteligenţa. Realizarea unei performanţe creatoare presupune un minim de inteligenţă --- diferit de la un domeniu la altul --- care nu poate fi nicidecum sub medie. Relaţia dintre inteligenţă şi creativitate este liniară până la un punct critic --- situat deasupra nivelului mediu --- dincolo de care un C.I mai ridicat nu garantează o creştere concomitentă a creativităţii. Intervin alţi factori: motivaţia, condiţiile de mediu etc. După cum se ştie conform scalelor curente de evaluare a inteligenţei (Wechsler) grosul populaţiei se situează între CI=80 şi CI=125, mergând rareori până la Ci=140-150. Pentru creativitatea ştiinţifică acest minim este fixat de unii autori la 110 CI de alţii la 115 CI şi de alţii la 120 CI. Hudson consideră că limita inferioară pentru domeniul ştiinţei ar putea fi în regiunea lui CI =115 şi că un coeficient de inteligenţă mai ridicat nu înseamnă neapărat un plus de creativitate.

Limita inferioara în artă ar fi în zona CI 95-100 iar limita superioară 115 CI. Aici ponderea *aptitudinilor speciale* este mult mai mare. Transcriind grafic cele spuse mai sus se obţine reprezentarea din figura 1.3.

Minimul necesar mai ridicat îl găsim, cum s-a spus, în creativitatea ştiinţifică (matematică, fizica teoretică) şi mai redus în unele domenii ale creativităţii artistice unde intervin aptitudini speciale deasupra mediei.

Cel puţin încă două aspecte mai trebuie menţionate atunci când luăm în considerare relaţia dintre inteligenţă şi creativitate. Întâi inteligenţa nu e omogenă ci există mai multe tipuri de inteligenţă: *inteligenţa spaţială* (=capacitatea de a percepe şi de a opera cu aranjamente spaţiale); *inteligenţa simbolică* (=capacitatea de a opera cu simboluri); *inteligenţa semantică* (=capacitatea de a opera cu

concepte, semnificaţii ataşate simbolurilor); *inteligenţa socială* (=aptitudinea de a înţelege acţiunile celorlalţi şi de a le proiecta pe ale noastre). Creativitatea --- în speţă cea ştiinţifică --- corelează diferit cu aceste tipuri de inteligenţă. De pildă, arhitecţii creativi --- ca grup--- realizează performanţe superioare la testele de inteligenţă spaţială, dar obţin cote modeste la testele de inteligenţă verbală (simbolică).

În al doilea rând ultimele cercetări ale lui Piaget --- continuate de descendenţa piagetiană --- au relevat faptul că inteligenţa este relativă la un domeniu de preocupări sau de interes. Chiar la maturitate operaţiile formale nu se constituie decât relativ la anumite conţinuturi informaţionale care circumscriu domeniul de interes. Prin urmare corelaţia dintre inteligenţă şi creativitate trebuie analizată relativ la un domeniu de cunoştinţe adică trebuie analizată corelaţia dintre creativitatea specifică şi inteligenţa specifică, nu dintre *creativitatea specifică* şi *inteligenţă* în general (factorul g).

Aptitudinile speciale

Aptitudinile speciale. Corelaţia dintre aptitudinile speciale şi creativitate este diferită în funcţie de forma creativităţii vizate. În ceea ce priveşte creativitatea ştiinţifică, cele mai relevante aptitudini speciale sunt: aptitudinea matematică, aptitudinea tehnică, aptitudinea pentru programare. Valorificarea aptitudinilor speciale în procesul de creaţie este mediată de climatul creativ. Un climat favorabil le poate stimula, în timp ce unul nefavorabil le inhibă.

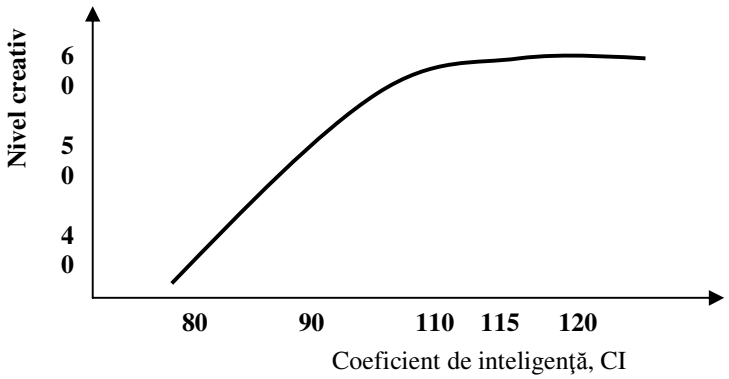


Fig. 1.3. Relaţia aproximativă dintre inteligenţă şi creativitate

Manifestarea pretimpurie a unor aptitudini speciale remarcabile --- indiciu al supradotării --- nu reprezintă un predictor cert nici pentru *precocitate* (=creaţie de excepţie în raport cu vârsta) nici pentru creaţia de maturitate. Supradotarea este o *creativitate potenţială*, care însă nu se actualizează întotdeauna. Acest lucru e cu atât mai valabil pentru creativitatea ştiinţifică (contemporană) care presupune cunoştinţe şi deprinderi a căror achiziţie necesită ani de studiu îndelungat. Într-o cercetare asupra creativităţii, Beveridge a arătat că numai 20% din cei 40 de matematicieni creativi investigaţi şi numai 30% din cei 30 de fizicieni au dovedit interese şi aptitudini pentru disciplinele respective pe toată durata şcolarizării. La cei mai mulţi aceste aptitudini s-au manifestat abia în clasele de liceu.

Pentru valorificarea potenţialităţilor creative ale copiilor supradotaţi, aceştia urmează în unele ţări programe şcolare speciale care au ca scop: a) *accelerarea* (parcurgerea mai rapidă a programei şcolare obişnuite b) *gruparea* (formarea unor grupe şcolare omogene, de supradotaţi) şi c) î*mbogăţirea* (dobândirea de cunoştinţe suplimentare, relaţii cu cercetători valoroşi etc.).

Motivaţia

Motivaţia. Efortul creator, perseverenţa deosebită a cercetătorilor creativi se sprijină pe o puternică *motivaţie intrinsecă*. Munca îndârjită pare să fie caracteristică generală a artiştilor şi oamenilor de ştiinţă creativi. "Creativitatea atât la cercetători, cît şi la artişti, nu vine de la nici o inspiraţie care ar invada brusc o minte inertă sau o mână inertă, ci de la

munca unei persoane tenace". Într-un bilanţ al cercetărilor experimentale referitoare la relaţia dintre motivaţia intrinsecă şi creativitate, G. R. de Grace (1981), arată că principalele motivaţii ce favorizează creaţia sunt: 1) nevoia de autoexpresie (nevoia de a excela) 2) căutarea senzaţiilor tari, 3) nevoia de ordonare a situaţiilor complexe, incerte, 4) tendinţa de a-ţi asuma riscuri, 5) curiozitatea 6) acceptarea sacrificiului. La acestea, autoarea adaugă "nevoia urgenta de exprimare a emoţiilor interne pentru *a preveni un dezechilibru psihic sau a redobândi echilibrul pierdut*. Această idee este susţinută de datele furnizate de 11 artişti şi oameni de ştiinţă canadieni cuprinşi în studiu.

Tema de reflecţie nr. 7

Pornind de la principalele motivaţii considerate a favoriza creaţia, expuneţi principalele 3 astfel de motivaţii despre care consideraţi că v-ar susţine efortul creator. Argumentaţi-vă alegerea.

În general suntem de părere că în timp ce aptitudinile intelectuale, aptitudinile speciale, calităţile şi strategiile gândirii (cu deosebire cele euristice) reprezintă instrumentul creativităţii, factorii motivaţionali şi atitudinali constituie factori dinamizatori, iar însuşirile temperamentale reprezintă componente esenţiale ale stilului creativ.

Vom adăuga la factorii vizaţi de mai sus că o personalitate ştiinţifică creativă are o mare capacitate de a suporta lipsa de soluţie, o puternică priză de conştiinţă asupra vieţii interne, încredere în sine, aderenţa la valori teoretice (ex.: adevărul) şi estetice (ex.: frumosul, eleganţa discursului etc.); este liberă de convenţii şi constrângeri. Chiar atunci când dă dovadă de anumite tulburări psihice (îndeosebi psihopatice sau nevrotice) creatorul are puternice mecanisme de a face faţă acestor tulburări, de a le converti în folosul propriei sale creaţii.

Imaginea integrală a personalităţii creatoare rămâne un obiectiv al cercetărilor psihologice viitoare, ca şi perfecţionarea instrumentelor pentru identificarea ei. Deocamdată, cei mai buni predictori ai creativităţii (ştiinţifice) sunt datele biografice şi analiza intereselor sau preocupărilor anterioare ale persoanei. Este probabil ca această imagine să rezulte din suprapunerea mai multor imagini parţiale.

SUMAR

Creativitatea a suscitat interesul cercetătorilor în ultimele decenii mai ales în direcţia studierii creativităţii ştiinţifice. În accepţiunea psihologiei contemporane creativitatea nu este o capacitate psihică autonomă, ci o disponibilitate, o potenţialitate a personalităţii. Un *produs creativ* este *unicat, valoros*; produsul creativităţii ştiinţifice trebuie să satisfacă şi *criteriul verificabilităţii* şi pe cel al *consistenţei logice.*

Procesul de creaţie nu urmează un tipar unic. Wallas desprinde patru faze: *prepararea, incubaţia, iluminarea, verificarea.* Alternativ modelului lui Wallas, în baza unor cerecetări experminetale Ponomariov schiţează şi el fazele ale rezolvării creatoare: *analiza logică, rezolvarea intuitivă, verbalizarea rezolvării intuitive, formalizarea rezolvării reale.* Creaţia ştiinţifică nu urmăreşte cu necesitate fazele amintite anterior, ci este rezultatul: *descoperirii prin şansă sau perspicacitate*, *apariţiei întâmplătoare a unei asociaţii, strategiilor euristice.* Manifestarea cea mai adecvată a creativităţii ştiinţifice se regăseşte în *problematizare*, în generarea şi descoperirea de probleme.

Creaţia este rezultatul participării unei multitudini de factori intelectuali şi de personalitate. Dintre

factorii intelectuali, cel mai important este *gândirea divergentă*, iar dintre factorii de personalitate – *inteligenţa, aptitudinile speciale şi motivaţia.*

Temă de autoevaluare

- Optaţi pentru una dintre cele două forme de procese de creaţie: *individual* versus *colectiv*. Argumentaţi-vă alegerea bazându-vă pe descrierea unui exemplu concret (situaţie imaginară) din care să transpară avantajele unuia în detrimentul celuilalt.

Bibliografie de referinţă

Obligatorie

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (2002). *Introducere în psihologie*. Editura Tehnică, Bucureşti.

Radu, I. (coord., 1993). *Introducere în psihologia contemporană*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.

Opţională

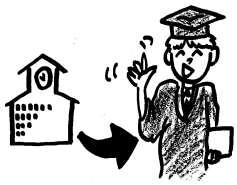
Gleitman, H. (1992). *Basic psychology*. W W Norton & Co Inc., New York.

Sternberg, R. J. (2005). *Manual de creativitate*. Iaşi: Polirom.

Modulul 2
MOTIVAŢIA

Scopul modulului: Familiarizarea studentului cu tematica motivaţiei

Obiective:



- Să definească motivaţia
- Să delimiteze funcţiile motivelor în determinarea conduitei umane
- Să distingă diferenţele conceptuale şi practice dintre trebuinţă, impuls, dorinţă, intenţie, scop, aspiraţie, ideal.
- Să clasifice motivele conduitei umane identificând de fiecare dată criteriul de taxonomizare.
- Să schiţeze relaţia de ordine în structura trebuinţelor şi a motivelor
- Să diferenţieze conceptele de *nivel de performanţă* si *nivel de aspiraţie*
- Să ofere exemple prin care să se evidenţieze relaţia dintre nivelul de activare neuropsihică şi cel al performanţei în diferite categorii de sarcini

În acest capitol ne vom familiariza cu tematica motivaţiei, în încercarea de a înţelege funcţiile pe care trebuinţele şi motivele le îndeplinesc în determinarea comportamentului uman. Vom aborda diferitele clasificări ce au fost propuse în literatură, discutând şi despre cunoscuta piramidă a motivelor descrisă de Maslow. Vom încerca apoi să discutăm despre relaţia între expectanţă şi performanţă, dar şi despre modul în care nivelul de activare influenţează performanţa în sarcină, introducând noţiunea de optim motivaţional. Nu în ultimul rând, ne vom concentra atenţia şi asupra situaţiilor în care blocarea scopurilor devine sursă de stres şi frustrare.

2.1. NOŢIUNEA DE MOTIVAŢIE: MOTIV, TREBUINŢĂ, SCOP

Experienţa curentă ne îndeamnă să căutăm explicaţie pentru orice faptă omenească, şi ne întrebăm *de ce întreprinde* o persoană cutare sau cutare acţiune. O asemenea întrebare priveşte motivul acţiunii, cauza sau determinarea acesteia. De pildă, un elev intră la oră după ce lecţia a început; imediat i se adresează întrebarea: de ce ai întârziat? O infracţiune a avut loc, apare de îndată întrebarea asupra mobilului ei. Nu rareori determinarea sau motivul acţiunii nu devin transparente nici pentru observatorul din afară şi nici pentru persoana care efectuează acea acţiune. Înţelegem prin motivaţie - în prima aproximaţie – "totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conştientizate sau neconştientizate, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte". De regulă, *orice act de conduită este motivat.* Comportamentul uman nu se află la discreţia stimulilor din mediu, nu este o jucărie a momentului. Dacă uneori nu ne dăm seama de ce facem o acţiune sau alta nu înseamnă că motivaţia este absentă; o investigaţie metodică o poate pune în evidenţă.

O distincţie se impune cu uşurinţă atenţiei noastre: avem, pe de o parte, *datele mediului* - obiectele şi evenimentele externe - iar pe de altă parte *nevoile interne*, intenţiile, aspiraţiile, sarcinile de adaptare ale

Interacţiunea individ-mediu

individului. În determinismul complex al conduitei, datele mediului constituie, în general, factori de incitare sau precipitare, *cauzele externe*, în timp ce motivele ţin de factorul intern, de *condiţiile interne*, care adesea se interpun între stimulii externi şi reacţiile persoanei, susţinând şi direcţionând conduita.

Sursa acţiunii trebuie căutată propriu-zis nu numai înafara sau numai înăuntrul organismului, ci în interacţiunea dintre individ şi mediu. Întotdeauna cauzele externe acţionează prin intermediul condiţiilor interne. Chiar şi în formarea reflexelor condiţionate simple - cum ar fi, în experienţa pavloviană clasică, apariţia secreţiei salivare la un stimul sonor care precede cu puţin hrana - avem de-a face cu acte de conduită care îşi au originea într-o trebuinţă (de exemplu, foamea) şi punctul de sosire în satisfacerea ei. Stimulii din afară nu furnizează energie organismului, cât pun în mişcare, declanşează, o energie acumulată şi sistematizată în organism. „Factorul extern în sine care declanşează (sau stopează) un proces oarecare - scrie B. Zorgo - nu poate fi considerat motiv al fenomenului declanşat, fără raportarea sa la o necesitate, o intenţie sau aspiraţie a subiectului".

Tema de reflecţie nr. 1

Comparaţi această abordare cu cea deterministă promovată de perspectiva freudiană asupra personalităţii, respectiv cu abordarea behavioristă.

Funcţiile motivelor

Motivele sunt factorii care - în condiţii externe date – declanşează susţin şi orientează activitatea. Ele îndeplinesc două funcţii: pe de o parte o funcţie de activare, de mobilizare energetică, pe de altă parte o funcţie de direcţionare a conduitei. Pe scurt, motivul prezintă două laturi solidare: o latură energetică şi alta vectorială.

La începuturile ei – aşa cum s-a arătat – psihologia explică faptele şi procesele psihice prin noţiunile clasificatorii care le subsumează: omul gândeşte pentru că are gândire, acţionează pentru că are voinţă, se opune influenţei din afară pentru că are independenţă. Era o "psihologie a facultăţilor" de inspiraţie aristoteliciană. Psihologia modernă aşează la baza actelor psihice *vectorul motiv-scop*, situând astfel faptele de conduită - inclusiv cele intelectuale - în contextul vieţii reale a individului. La noi în ţară F1. Ştefănescu-Goangă a fost acela care în '30 a făcut pasul hotărât spre studiul motivaţiei, înscriindu-se pe coordonatele unei investigaţii moderne.

Vectorul motiv-scop

La întrebarea de ce întreprinde omul cutare sau cutare acţiune suntem tentaţi să răspundem adeseori indicând scopul, obiectivul acţiunii. Fireşte, scopul ţine şi el de conceptul motivaţiei, dar nu se identifică automat cu motivul.

Exemplu: printre motivele activităţii se numără incontestabil trebuinţele de ordin fiziologic: foamea, setea, nevoia de oxigen, de somn etc.

Astfel, foamea apare ca un complex de semnale subiective despre starea internă a organismului, semnale care declanşează un impuls spre acţiune (funcţia de energizare). Acest impuls direcţionează acţiunea spre un obiectiv. Motivul se concretizează practic, într-un scop, care se defineşte în funcţie de cunoaşterea condiţiilor sau a posibilităţilor. Comportamentul alimentar îmbracă forme felurite dacă este dimineaţa, la amiază sau seara: de asemenea dacă dispunem de anumite categorii de alimente (unt, pâine, dulceaţă etc.). În funcţie de ceea ce persoana are la dispoziţie sau îi lipseşte, ea va întreprinde anumite acţiuni. Scopul acţiunii se va concretiza deci în funcţie de obiecte, condiţii etc., prezente în câmpul acţiunii sau evocate memorial.

Trebuinţa, motivul nu "proiectează" nemijlocit acţiunea pe un anumit "obiect-scop". "De motivul activităţii - scrie A. N. Leontiev - depinde numai zona scopurilor virtuale obiectiv posibile".

Termenii în care se formulează scopurile sunt daţi oarecum de condiţiile obiective, sunt mediaţi de un moment cognitiv, iar concretizarea efectivă a ţelului presupune adesea un proces de aproximări. În timp ce motivul este factor declanşator al acţiunii, scopul este anticiparea, proiecţia "punctului terminus" al acţiunii în funcţie de informaţia cu privire la datele situaţiei, la evantaiul posibilităţilor din mediu. În trebuinţă sau motiv este cuprinsă o cerinţă faţă de mediu, o preferinţă; scopul o detaliază, o concretizează. Motivul circumscrie, într-un fel, o zonă în "câmpul psihosocial", scopul constituind o concretizare în acest câmp. Caracterul vectorial al motivului devine evident odată cu stabilirea scopului, care anticipează modul de finalizare a acţiunii, conturând "ciclul" acţiunii. Vectorul motiv-scop este factorul operant în dinamica acţiunii. În timp ce motivele rămân uneori netransparente pentru individ, scopurile sunt întotdeauna conştiente.

Motivaţiile psihologice şi sociale alcătuiesc de regulă un labirint foarte complicat. Privind lucrurile sub unghi psihogenetic, avem şansa de a le surprinde în forme mai simple. Astfel la copilul mic, conexiunile dintre stimuli şi reacţii (S → R) sunt mai directe; multe din actele din copilăria timpurie devin previzibile graţie cunoaşterii stimulilor ce au acţionat în momentul respectiv sau într-un moment imediat anterior. Odată cu înaintarea în vârstă, cu acumularea şi sistematizarea experienţei, intervin tot mai multe verigi mijlocitoare, reacţia comportamentală dobândind progresiv mai multă autonomie în raport cu stimulii externi. „Lumea internă", care la adult se amplifică atât de mult, îndeplineşte o funcţie de selecţie, de amânare sau chiar de suspendare a faptului extern de conduită în funcţie de semnificaţia ataşată stimulilor. Înfăţişând raportul de cauzalitate în sfera psihică, Hegel arată că viaţa spirituală nu este doar un canal prin care cauza s-ar propaga liniar, uniform şi continuu, stingându-se apoi în efectul ei. Dimpotrivă, viaţa psihică transformă cauzele externe, modifică liniaritatea relaţiei cauză-efect. Deşi supus determinismului extern, pe o anumită treaptă omul devine sursa propriului comportament, cheia explicării acestuia, apare autodeterminarea. Vectorul motiv-scop constituie suportul acestei determinări.

Ansamblul condiţiilor interne nu se originează total în sine însuşi; factorul intern este, în ultimă analiză produsul interacţiunii în timp dintre organism şi mediu, fiind determinat prin antecedente filogenetice, istorice şi individuale. Interioritatea motivaţiei este deci relativă. Motivaţia (ca factor intern) este condiţionată de existenţa obiectului ei; factorul extern - la rândul său - are efect declanşator numai în report cu anumite trebuinţe, dorinţe, aspiraţii. Mediaţia cognitivă este prezentă. Consideraţiile expuse pot fi precizate mai mult prin următoarele: nevoia organismului de a dispune de anumite condiţii de viaţă apere în cerinţele sale vizavi de mediu, ceea ce se exprimă, în trebuinţele elementare ale individului - trebuinţa de hrană, de somn, de adăpost, nevoia de activitate, de joc, trebuinţa sexuală s.a. Asemenea trebuinţe comune şi animalelor superioare, ţin de moştenirea filogenetică şi sunt determinate în primul rând de factorul ereditar; fără ele, nici individul şi nici specia n-ar putea rămâne în viaţă. Alături de trebuinţele naturale, la om s-a dezvoltat în procesul social-istoric, o gamă largă de trebuinţe noi, modificându-se în aceeaşi timp şi nevoile primare. În cursul dezvoltării social-istorice apar noi necesităţi, precum şi moduri inedite de satisfacere. Aşa sunt: nevoia de statut, de apreciere socială, de autorealizare, de succes, de apartenenţă la un grup ş.a.. De asemenea, în funcţie de oferta economică şi culturală a mediului apar trebuinţe derivate în legătură cu modul de satisfacere a nevoii de hrană, confort, apărare etc. Într-un asemenea context se iveşte nevoia de instruire, de lectură, de a avea televizor, radio etc. Gama motivaţiilor umane se extinde şi se nuanţează în felul acesta foarte mult.

Tema de reflecţie nr. 2

Cum înţelegeţi medierea cognitivă în contextul motivaţiei? Argumentaţi.

2.2. GAMA MOTIVAŢIILOR CONDUITEI UMANE

Acţiunile umane sunt de regulă, plurimotivate. De exemplu, o relaţie de prietenie satisface nevoia de afiliere (asociere), de protecţie, de recunoaştere sau de statut, de comunicare etc. Motivele unei acţiuni/relaţii alcătuiesc uneori un ghem complicat de condiţionări interne şi externe. Moraliştii de totdeauna s-au aplecat cu atenţie asupra acestui fenomen complex. Pentru omul de ştiinţă studiul psihogenetic - aplicat la nivel infrauman şi la copil - a permis sesizarea motivelor în forme mai simple, originare, după care investigaţia s-a extins la omul adult.

Gama motivaţiilor umane poate fi descrisă în suita de noţiuni: trebuinţă, impuls sau propensiune, dorinţă, intenţie, scop, aspiraţie, ideal.

Trebuinţa

Trebuinţa este un concept psihofiziologic fundamental, care desemnează anumite stări interne; nevoia semnifică adesea o anumită lipsă sau deficit. De exemplu, trebuinţa de hrană, semnalizată prin complexul senzorial numit *foamea*, indică deficitul de substanţe alimentare în organism: se modifică compoziţia chimică a sângelui, cantitatea de zahăr se reduce sub un anumit nivel; se accentuează mişcările peristaltice; contracţiile muşchilor netezi ai stomacului etc. Rezultă astfel reacţii vegetative care provoacă excitaţii, semnale ce ajung la creier (talamus şi scoarţă). La nivelul SNC se realizează o excitabilitate crescută a centrilor alimentari.

Aşadar, se produce simultan semnalizarea unui dezechilibru şi o activare internă.

Considerând marea varietate a acţiunilor umane şi întrebându-ne cu fiecare act de conduită, *de ce* anume călătorim, de ce citim ziare etc. - ajungem din răspuns în răspuns la câteva motive elementare, pe care nu le mai putem reduce la altele. Aceşti termeni (finali) ai analizei constituie trebuinţele de bază - de hrană, de somn, de apărare, de siguranţă etc. - dincolo de care prelungirea chestionării prin "de ce?" este lipsită de sens. Un inventar al acestor nevoi este greu de alcătuit. Există tendinţe reducţioniste (Freud - libido; Jung - energia vitală; Schopenhauer – voinţa de a trăi; Nietzsche - voinţa de putere etc.), după cum există şi tendinţe contrare, de a exclude orice cadru de clasificare. Menţionăm de asemenea şi încercarea de a atribui omului în genere,,tabloul trebuinţelor" inventariate într-o anumită etapă istorică.

Odată cu trebuinţa se naşte <u>impulsul sau propensiunea</u> care constă, fiziologic, în apariţia unei excitabilităţi accentuate a centrilor nervoşi corespunzători, iar psihologic, în trăirea unei stări de activare, de tensiune, de preparare a acţiunii. La P. Janet, conceptul de tensiune nu este negativ. Un minim sau optim de tensiune comportă orice activitate. Tensiunile psihice superioare îşi împrumută iniţial forţa de la cele inferioare printr-un mecanism de drenaj sau de derivare, pentru a deveni ulterior autonome.

În exemplul dat, deficitul unor substanţe (alimentare) din sânge provoacă apariţia impulsului; sau un anumit nivel al hormonilor sexuali (în sânge) provoacă propensiunea sexuală. Nu găsim practic o deosebire între trebuinţă şi impuls (propensiune). Termenul de trebuinţa indică, aspectul de conţinut iar termenul de impuls desemnează aspectul procesual al trebuinţei, constând sub unghi psiho-fiziologic din excitabilitatea accentuată. Cele două aspecte nu pot fi separate; trebuinţa şi impulsul (propensiunea) alcătuiesc o unitate, sunt două laturi ale aceluiaşi fenomen.

Dorinţa

Dorinţa este o trebuinţă conştientizată, o activare emoţională orientată spre obiectul ei, obiect întrevăzut sau proiectat conştient. După Ştefănescu-Goangă fiecare individ, în efortul de satisfacere a trebuinţelor face anumite tatonări, învaţă până ajunge să repereze obiectele sau situaţiile care satisfac o trebuinţa sau alta.

Conturându-se spectrul obiectelor sau situaţiilor care satisfac o trebuinţă, ulterior, în prezenţa acestora, individul trăieşte dorinţa de apropriere. În felul acesta se nasc dorinţele care devin motive autonome de

acţiune. De notat că, dorinţa se extinde şi la obiecte / situaţii propuse de grupul social. În timp ce trebuinţele sunt limitate, dorinţele sunt evident mai numeroase, pentru că fiecare trebuinţă poate fi satisfăcută de o gamă mai mare de obiecte / situaţii. Odată cristalizate dorinţele, ceea ce era antecedent ajunge să fie proiectat în viitor, ca obiect al aspiraţiei.

Intenţia

Intenţia marchează trecerea de la motive spre scopuri sau proiecte, indicând cristalizarea aspectului direcţional al motivului.

Scopul

Scopul este prefigurarea mintală a rezultatului, a efectului dorit; un gând prezent asupra a ceea ce urmează să se obţină în viitor (J. Drever). Dacă scopul propus nu a fost atins, intenţia nu s-a realizat, tensiunea psihică nu se stinge, ci se menţine sub formă de impuls (cvasitrebuinţă) pentru continuarea preocupării de problemă. Acceptarea unei sarcini impune intenţia de a o duce până la capăt, chiar dacă pe parcurs intervine indicaţia de a nu o mai continua.

Aspiraţia

Aspiraţia este - după Ch. de Lauwe – "dorinţa activată de imagini, modele, care sunt implicate într-o cultură...", năzuinţa spre scopuri ce depăşesc condiţiile la care a ajuns subiectul. Spectrul de aspiraţii ca şi modurile de satisfacere a dorinţelor şi aspiraţiilor sunt prefigurate social.

Idealul

Idealul îşi are originea în sistemul de valori al persoanei sau grupului, prefigurând în funcţie de realităţi un scop final al acţiunii lor. Configurat în imagine sau formulat prin idei, idealul presupune o opţiune valorică de perspectivă, care capătă expresie în programul de viaţă al individului.

Interesele

În familia de noţiuni care descriu motivaţii umane se înscrie şi aceea de interese. În dicţionare de psihologie, interesul este definit ca o tendinţă de a acorda atenţie anumitor obiecte şi de a se orienta spre anumite activităţi. A. Chircev adaugă o notă de pregnanţă: interesul este „o atitudine stabilizată de natură emotiv-cognitivă faţă de obiecte şi activităţi". Pentru I. Drăgan interesul este, o "componentă motivaţională a personalităţii care se exprimă printr-o atitudine pozitivă, activă şi perseverentă faţă de anumite obiecte (fenomene) sau activităţi".

Interesele relevă "corespondenţa între tendinţele subiectului şi o serie de obiecte şi acţiuni, astfel încât subiectul se orientează activ şi din proprie iniţiativă spre obiecte sau acţiunile respective, iar acestea prezintă o valenţă majoră pentru subiect, îl atrag şi-i dau satisfacţie. Deci, interesul reuneşte trebuinţe, motive, tendinţe, scopuri într-o modalitate relativ stabilă de raportare activă la ceva, după un criteriu de ordin utilitar".

Tema de reflecţie nr. 3

Faceţi o paralelă între conceptele de intenţie, dorinţă şi scop.

2.3. CLASIFICAREA MOTIVELOR

Rămânând la conceptul generic de trebuinţă sau motiv, să trecem în revistă clasificările cunoscute în acest domeniu.

O primă distincţie - curentă în psihologie - se face între trebuinţele primare, în primul rând biologice, care sunt înnăscute, fiind nemijlocit legate de menţinerea organismului şi trebuinţele secundare apărute pe

Trebuinţe primare vs trebuinţe secundare

parcursul vieţii sub influenţa factorilor socio-culturali. Din categoria trebuinţelor primare fac parte trebuinţele de hrană, de odihnă, pulsiunea sexuală etc., la care se adaugă şi nevoia de securitate, de afecţiune, de afiliere, de investigaţie ş.a. Din grupul trebuinţelor secundare amintim: trebuinţa de comunicare, de succes, de aprobare socială, trebuinţa de autorealizare şi autodepăşire etc. De realitatea acestor motive ne conving experienţele de privare senzorială a omului, experienţele de izolare socială, care se soldează cu trăiri subiective de nesuportat pe termen lung. Menţinerea unei activităţi psihice normale, de pildă, necesită un anumit nivel al stimulării externe, precum şi o stimulare variată. Stimularea senzorială nu îndeplineşte doar funcţia de a aduce informaţii care să servească adaptării, dar şi aceea de a menţine creierul activ, alert. Tot aşa, izolarea socială, exercită o influenţă stresantă asupra conduitei. Realitatea motivelor se relevă deci cu deosebire prin absenţa obiectului lor.

Motive, ca trebuinţa de explorare, de activitate, de variaţie, de alternanţă etc. se mai numesc *trebuinţe funcţionale*, pe baza cărora se formează numeroase alte trebuinţe secundare. De la o etapă la alta, aceleaşi trebuinţe sunt satisfăcute - graţie învăţării - de obiecte şi modalităţi din ce în ce mai variate, o dată cu lărgirea experienţei de viaţă a fiecăruia şi în funcţie de condiţiile socio-culturale în care el trăieşte. Numeroase trebuinţe umane au o origine socială. Oferta economică - radio-ul, televizorul, pikap-ul, automobilul etc. - aduce şi trebuinţele umane pentru acestea. Tot aşa şi în sfera culturii: anumite produse spirituale creează un public capabil să le recepteze şi care să resimtă apoi nevoia de a le cultiva sau promova. Realizări în sfera producţiei şi a culturii generează noi trebuinţe, conturează sfera tot mai largă a motivelor, care exercită, la rândul lor, o presiune asupra producţiei materiale şi spirituale a societăţii. Conceptul de trebuinţă aparţine în acelaşi timp psihofiziologiei şi ştiinţelor economice, teoriei personalităţii şi filozofiei culturii.

S-a pus întrebarea de unde îşi iau motivele derivate forţa lor de determinare a acţiunii?

Freud susţine că motivele derivate sunt forme travestite, manifestări sublimate ale pulsiunilor biologice primare, întreaga motivaţie rămânând în fond infantilă şi arhaică. McDougall arată că motivele derivate îşi trag seva din sursele primare native.

În contrast cu aceştia, Allport susţinea autonomia funcţională a motivelor derivate: motivele adultului - spunea el - se dezvoltă din cele infantile, dar se susţin singure, sunt funcţional autonome. În acest sens autorul face o comparaţie sugestiva: "Viaţa unui copac este conţinută în raport cu ceea a seminţei sale, dar sămânţa nu mai susţine şi nu mai hrăneşte copacul demult crescut complet". Cele spuse se extind şi asupra motivaţiei umane. Motivele derivate se dezvoltă din motivele primare dar devin funcţional autonome, îşi au sursa energetică în ele însele. Psihologul român Fl. Ştefănescu-Goangă va încerca să concilieze cele două poziţii: între reducţia la motivele primare şi autonomia funcţională a motivelor derivate cu varietatea lor originală, el va admite că motivele secundare sunt amplificări, complicări graduale ale celor primare.

Tema de reflecţie nr. 4

Puteţi aduce argumente şi exemple pentru afirmaţia lui Freud? Dar pentru abordarea lui Allport?

Allport arată mecanismul formării unor motive secundare citând câteva exemple. Un elev învaţă la început pentru a face plăcere părinţilor, apoi se pomeneşte treptat absorbit de material (subiect) poate pentru multă vreme. Ceea ce era un mijloc în vederea unui scop, devine un scop în sine.

O mamă care îşi îngrijeşte iniţial copilul doar de teama vorbelor critice ale vecinilor, sau de teama legii - motive care o fac să muncească - ajunge cu timpul, prin exerciţiul devotamentului, ca povara ei să devină o bucurie.

Avarul a deprins probabil obiceiul economiei din cauza unei necesităţi dure, dar avariţia persistă şi devine mai puternică cu timpul, chiar după ce nevoile sale au fost reduse.

În aceste exemple, activitatea care devine ulterior motivaţională era la început instrumentală faţă de un alt scop (de regulă, faţă de un motiv primar). O seamă de deprinderi devin premise pentru apariţia unor trebuinţe: deprinderea de a citi devine o premisă a nevoii de lectură; fumatul, consumul de alcool se transformă, de asemenea, în trebuinţe învăţate.

Motivaţie intrinsecă vs. extrinsecă

Motivaţia extrinsecă - intrinsecă. O altă distincţie, curentă în literatura de specialitate, este aceea dintre motivaţia intrinsecă şi cea extrinsecă. Motivele extrinseci sunt exterioare acţiunii în cauză. De exemplu, elevul învaţă vizând să obţină note bune, să producă satisfacţie părinţilor. Energia care-i susţine activitatea este sentimentul de respect pentru părinţi iar scopul nemijlocit este obţinerea unor note bune. Cu alte cuvinte motivul (scopul) se află în esenţă în afara acestei activităţi. Desfăşurarea acţiunii este susţinută de o recompensă exterioară acesteia. Forma superioară a motivaţiei este cea intrinsecă. În cazul acesta este vorba de motive care nu depind de vreo recompensă din afara activităţii; recompensa rezidă în terminarea cu succes a acţiunii sau chiar în activitatea în sine. Aşadar, intrinsecă este motivaţia care se satisface prin însăşi îndeplinirea acţiunii adecvate. De exemplu, pasiunea pentru un domeniu ne face să investim o muncă neobosită pentru satisfacţia ce ne-o oferă activităţile respective. Motivaţia intrinsecă nu cunoaşte saturaţie. N. Semionov, laureat al Premiului Nobel, ajuns la vârsta de 88 de ani, declară; "când omul de ştiinţă se ocupa de lucruri care îi plac foarte mult, limita efortului se plasează şi ea foarte sus, fără nici un fel de urmări dăunătoare. Invers, când faci o treabă care nu-ţi aduce mulţumire, limita aceasta este foarte joasă. Aceasta este o minunată însuşire a organismului uman".

În practică, activitatea umană este motivată atât intrinsec, cât şi extrinsec. Un şcolar învaţă iniţial sub presiunea unor cerinţe externe, pentru ca, ulterior, să ajungă să înveţe din plăcere, dintr-un interes cognitiv.

Tema de reflecţie nr. 5

Gândiţi-vă la situaţiile de muncă. Ce motive pot determina comportamentul angajatului?

Motivaţia cognitivă

O specie particulară a motivaţiei intrinseci este motivaţia cognitivă sau epistemică. Forma ei iniţială este *curiozitatea*, privită ca o trebuinţă de a obţine informaţie fără a avea nevoie de adaptare imediată. Berlyne face distincţie între *curiozitatea perceptivă*, care este o simplă prelungire a reflexului înnăscut de orientare şi *curiozitatea epistemică*, adică nevoia devenită autonomă de a şti, de a cunoaşte, proprie numai omului.

Prima formă, curiozitatea perceptivă, este un impuls spontan, o reacţie la proprietăţile stimulilor, care se relevă din compararea/relaţionarea informaţiei: elementul de noutate, de variaţie, de

surpriză, de complexitate, ambiguitate etc. Berlyne a numit colative aceste proprietăţi ce se relevă graţie relaţionării cu alte informaţii.

Curiozitatea epistemică presupune şi ea conflict, disonanţă dar pe plan intelectual: elementul problematic, conştiinţa unei lacune, a unei cote de nefamiliar etc. Nevoia de cunoaştere devine în acest caz independentă şi se satisface graţie activităţii însăşi.

Maslow – piramida motivelor

Piramida trebuinţelor sau motivelor. În spatele acţiunilor umane este postulată o piramidă a trebuinţelor cu mai multe paliere. Se propune un model ierarhic care are la bază motivele fiziologice: trebuinţa de hrană, de odihnă, de adăpost, pulsiunea sexuală ş.a. Odată satisfăcute aceste trebuinţe de bază la un prag raţional se creează o fâşie de siguranţă, un câmp disponibil pentru reliefarea motivelor supraordonate. Pentru fiecare palier sau categorie există un minim necesar, un prag de satisfacere dincolo de care apar în lumină nevoi de ordin imediat superior.

Piramida motivelor umane, schiţată de Maslow încă din anii '50 prinde în ordine opt nivele: 1) motive fiziologice amintite mai sus; 2) motivele de siguranţă, legate de menţinerea echilibrului emoţional, asigurarea condiţiilor de muncă şi de viaţă; 3) motive sociale, corespunzând trebuinţei de afiliere, apartenenţă la un grup, de identificare cu alţii; 4) motive relative la eu: nevoia de apreciere, de stimă şi aprobare socială, nevoia de statut; 5) motive de autorealizare: obiectivare şi sporire a potenţialului creativ; 6) motivaţia cognitivă, descrisă mai sus; 7) motive estetice: orientarea spre frumos, simetrie, puritate; 8) motive de concordanţă între cunoaştere, simţire şi acţiune, ceea ce înseamnă reechilibrări ale conduitei şi integrarea personalităţii sub unghiul validităţii. Această clasificare - acceptată ca punct de plecare - are doar statut de primă aproximaţie a lucrurilor.

Dacă parcurgem acest inventar, putem constata depăşirea principiului homeostaziei în explicarea motivaţiei umane, principiu care a dominat multă vreme acest capitol de psihologie, sub influenţa fiziologului W. Cannon. Prin homeostazie se înţelege tendinţa organismului de a menţine constanţi parametri mediului intern, restabilindu-le nivelul când acesta este perturbat de o influenţă externă. Prin extensiune s-a vorbit de homeostazie şi cu privire la relaţia individ-mediu social. Ori, rămânând la regimul strict de homeostazie aceasta acoperă - chiar şi în extensia sa psihosocială - numai activitatea de adaptare, de echilibrare cu mediul. Dar omul transformă mediul şi odată cu acesta se transformă şi pe sine. Deci, pe lângă motivaţia homeostatică, apare şi motivaţia de dezvoltare, autorealizare, autodepăşire. Motivele de dezvoltare şi autorealizare, autodepăşire nu se mai referă la compensarea deficitelor, ci privesc mişcarea ascensională, optimizată dincolo de anumite standarde.

Pe baza studiilor privind motivaţia pentru muncă, M. Faverge schiţează relaţia de ordine în structura trebuinţelor operante în acest domeniu (Fig. 2.1).

2.4. FORMAREA ŞI DINAMICA SCOPURILOR: ASPIRAŢIE ŞI EXPECTANŢĂ

Aşa cum s-a precizat, stabilirea scopului este adesea rezultatul unor aproximări succesive.

Problema care se pune în legătură cu prefigurarea scopului unei acţiuni este aceea a nivelului, a "ştachetei" la care situăm scopurile, proiectele noastre pe o "scară" ipotetică de rezultate posibile. Ne putem fixa scopuri/proiecte ambiţioase, îndrăzneţe sau dimpotrivă, scopuri modeste, puţin ambiţioase. Studiul experimental al acestei probleme pune în circulaţie, alături de noţiunea de valenţă, alte două noţiuni: aceea de aspiraţie - mai exact nivel de aspiraţie - şi de expectanţă.

Prezentăm în această privinţă câteva definiţii propuse iniţial pentru nivelul de aspiraţie.

F. Robaye: „scopurile pe care subiectul îşi propune să le atingă într-o activitate sau sector de activităţi în care este angajat… profesional, social, intelectual".

P. Fraisse: rezultatul scontat de o persoană înainte de a executa o activitate.

E. Hurlock:„standardul pe care o persoană se aşteaptă şi speră să-l atingă într-o performanţă dată".

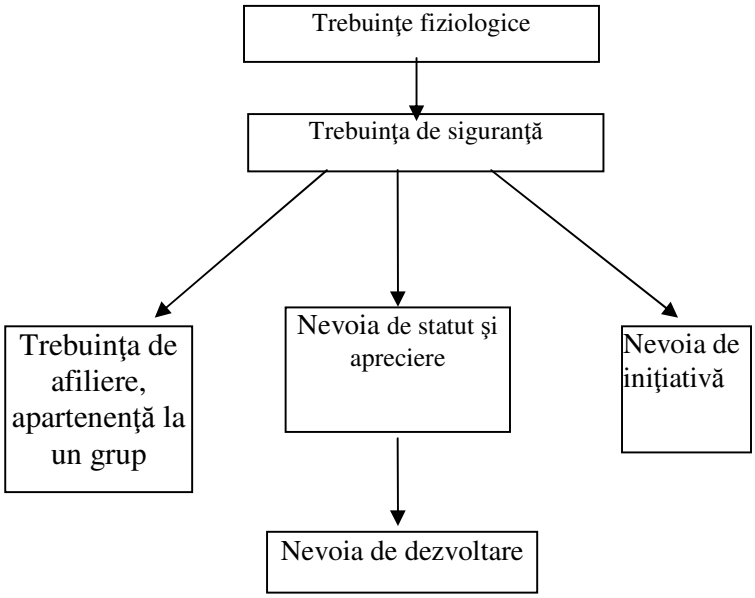


Fig 2.1. Relaţia de ordine în structura trebuinţelor

P. Popescu-Neveanu: „nivelul calitativ de îndeplinire a scopului la care subiectul se declară satisfăcut".

Aspiraţie vs. expectanţă

Definiţiile citate sugerează o distincţie între nivelul de aspiraţie şi cel de expectanţă (aşteptare), ca două modalităţi de prefigurare a performanţei viitoare. Nivelul de aspiraţie ar fi rezultatul pe care un individ speră, doreşte, i-ar plăcea să-l obţină, situându-se într-un context de dorinţă, de speranţă de autorealizare. Nivelul de expectanţă, ar fi rezultatul pe care individul estimează că-l va obţine, pornind de la o apreciere realistă, expresie a probabilităţii subiective. În timp ce nivelul de aspiraţie ar constitui o proiectare a personalităţii, a trebuinţei de realizare sau performanţă, nivelul de expectanţă are în vedere întotdeauna situaţii concrete şi se bazează pe o estimare, pe un calcul al şansei.

Operantă este cu deosebire noţiunea de *expectanţă*, întrucât reprezintă şansa, probabilitatea estimată ca efortul investit să ducă la rezultatul aşteptat, în timp ce aspiraţia rămâne o proiecţie în planul dorinţei, al speranţei. Abordarea cognitivă a motivaţiei propune ca punct de plecare ecuaţia: valenţă X expectanţă = motivaţie. Fiind vorba de un produs, dacă unul din factori este zero, motivaţia însăşi va deveni nulă. Această teorie a expectanţei - a fost dezvoltată mai ales de V. Vroom, care a avut în vedere motivaţia în şi pentru muncă. În raport cu evantaiul de rezultate scontate sau posibile se conturează setul de expectanţe organizate ierarhic. În cele ce urmează ne referim mai mult la situaţii şcolare.

Experienţă: Subiectul este pus în faţa unor sarcini sau probe de dificultate diferită: probleme de matematici, probe de perspicacitate de performanţă fizică (exemplu: aruncarea mingii la coş de la distanţe variabile) ş.a. Se menţionează explicit gradele de dificultate.

Pentru ca o probă sau o activitate să devină test pentru nivelul de aspiraţie/expectanţă ea trebuie să satisfacă o serie de cerinţe: 1) să înlesnească rezultate diferite, o gamă întinsă de rezultate care să fie scalabile; 2) între performanţele succesive să existe un paralelism, rezultatele viitoare situându-se

totuşi într-o "zonă" previzibilă; 3) să permită apariţia efectelor învăţării; 4) sarcina să prezinte o valoare intrinsecă pentru a trezi interesul subiecţilor. Atât nivelul de aspiraţie cât şi nivelul de performanţă trebuie să fie exprimabile în limitele şi termenii aceleiaşi scale (puncte, note şcolare etc.). Pentru exemplificare, vom prezenta o variantă a acestei metodici, adaptată condiţiilor şcolare.

Subiectului i se prezintă un şir de 9 cartonaşe pe care sunt scrise probleme de aritmetică de acelaşi tip, dar de greutate diferită. În cadrul instrucţiei verbale se menţionează explicit: problemele sunt aşezate în ordinea greutăţii crescânde şi anume, numerele 1-3 indică problemele uşoare, numerele 4 –6 problemele de greutate mijlocie, iar ultimele 7-9 sunt grele. Subiectului i se impune apoi să aleagă pentru rezolvare o problemă oarecare. I se acordă un timp anumit pentru rezolvare; după ce acesta expiră, fie că a rezolvat problema, fie că nu a rezolvat-o i se propune să aleagă o altă problemă. În cadrul experienţei, subiectului i se dă posibilitatea de a face 4-5 alegeri consecutive.

Se întocmeşte un protocol al experienţei şi un grafic al alegerii şi rezolvării problemelor. Ceea ce interesează în cadrul probei este comportarea subiectului, datele discuţiei şi alegerile consecutive rezolvării sau nerezolvării unei probleme. În întocmirea graficului se poate adopta o notare convenţională (de exemplu, cu cerculeţe pline problemele rezolvate şi cu cerculeţe goale cele nerezolvate). Pe abscisă se pot nota alegerile succesive, iar pe ordonată - numărul de ordine al problemelor (de la 1 la 9). Pentru ilustrare, redăm un protocol şi graficul corespunzător.

V.I. (clasa a V-a)

S-a oferit singur pentru experienţă. La prima alegere a luat sigur de sine problema nr. 4. După 10 minute a rezolvat-o şi s-a bucurat foarte mult, strigând tare: "Vai ce bine! Ura! Am rezolvat-o." A ales apoi problema nr. 6 pe care a rezolvat-o însă greşit.

S-a întristat foarte mult, a ales problema nr. 5. Si din nou nu a reuşit să rezolve. Atunci a exclamat: "Ha. Ce mai problemă! Un fleac. Nici n-am s-o rezolv! Este o problemă pentru începători. Eu am s-o iau pe asta (ia numărul 9). Asta da, e o problemă". S-a gândit câtva timp asupra problemei, a făcut mereu pe viteazul, exclamând din timp în timp: "Asta da problemă. Acum o rezolv". Trec 15 minute. V. I. rezolvă problema greşit. Se enervează, aruncă creionul, hârtia, spune ceva pentru sine. Peste 20 de minute arătă experimentatorului hârtia supărat: "Uitaţi-vă, rezolv bine sau nu, ca să nu mai scriu degeaba". "Când ai să termini, am să mă uit".

În final, subiectul necăjit şi aproape plângând, se adresează experimentatorului: "Ei, iată. V-am spus doar să vă uitaţi. Iar acum ziceţi că e greşit. Altminteri aş fi rezolvat-o. Am rezolvat eu probleme şi mai grozave". Apoi iese supărat.

Protocolul redat surprinde secvenţe comportamentale, care îşi au punctul de plecare într-o sarcină sau solicitare din afară, găsindu-şi încheierea într-un rezultat: proporţia de probleme rezolvate într-un timp dat. Alteori acţiunea îşi are originea în intenţii sau proiecte asumate de individ în baza unei dorinţe sau aspiraţii de realizare. O asemenea dorinţă sau speranţă de performanţă, chiar devine transparent şi din protocolul prezentat. Sarcinilor propuse din exterior ori proiectului asumat de individ i se ataşează o anumită valenţă, în sensul că acestea prezintă un grad de atracţie conturat nemijlocit pentru subiectul în cauză sau definit social, adică sugerat de grup (familie, grupul de muncă etc.). Din relatarea de mai sus rezultă suita de alegeri, care merg la început paralel cu performanţa, - ca expresie a expectanţei - apoi în dezacord cu rezultatul efectiv. Deşi încearcă eşec după eşec subiectul face alegeri ulterioare la un nivel superior celorlalte - ceea ce indică un decalaj evident între nivelul de aspiraţie şi cel al performanţei - făcând transparentă tendinţa de supraapreciere personală. Aşadar, citim în spatele opţiunilor succesive, un *nivel al autoaprecierii*, ca măsură a *încrederii în sine* şi ca rezultantă a experienţei anterioare. În cursul experimentului, subiectul trăieşte intens succesul sau eşecul, se supără pe probleme, pe experimentator se refugiază în final în opţiunea extremă (problema cea mai grea).

Supradeterminare socială

De regulă, în motivarea actelor de conduită intervine o *supradeterminare socială*: fiecare tinde să-şi reediteze *statutul*, poziţia în grupul de apartenenţă sau de referinţă, performanţele se menţin congruent cu statusurile. Standardele de grup constituie un sistem de referinţă, în funcţie de care individul apreciază rezultatele proprii.

L. Festinger, E. Potorac ş.a. au urmărit influenţa grupului de comparaţie asupra fixării şi oscilaţiei nivelului de aspiraţie. Grupul la care individul se raportează a fost numit grup de referinţă; el oferă nu numai termenii de comparaţie, dar este şi sursă de norme, atitudini şi valori pentru persoana în cauză. În absenţa oricărei comparaţii cu alţii nivelul de aspiraţie urmează fluctuaţiile performanţei efective, autoaprecierea fiind instabilă. În protocolul nostru au lipsit asemenea repere. Introducerea cadrului de comparaţie stabilizează elementele predicţiei.

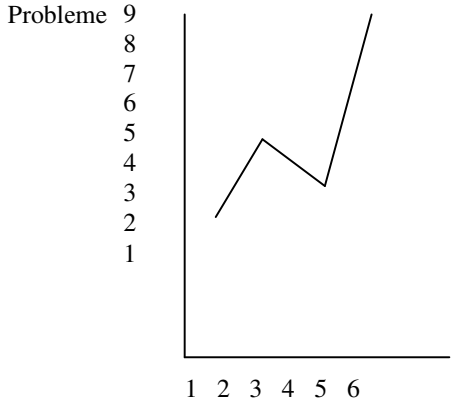


Fig. 2.2. Graficul alegerilor succesive

Experienţa demonstrativă ia o formă simplă: pe foi de hârtie se oferă subiecţilor exerciţii de calcul, fiind vorba, de pildă, de adunarea unor numere formate din 2-3 cifre; li se cere doar să estimeze câte exerciţii se aşteaptă să rezolve timp de 10 minute. Se obţin iniţial răspunsuri caracterizate printr-o mare dispersie. După ce se înregistrează aceste estimări, proba se repet în condiţii schimbate: se oferă un cadru de referinţă, indicându-se câte exerciţii au rezolvat elevii foarte buni şi slabi (la matematică) dintr-o clasă paralelă. Se constată o reducere considerabilă a dispersiei estimărilor făcute de aceiaşi subiecţi în această a doua fază, când s-a prezentat un cadru de comparaţie, aşteptările polarizându-se în jurul reperelor înfăţişate. Fiecare se raportează la un reper corespunzător imaginii de sine: nivelul de aspiraţie sau expectanţă se situează uşor deasupra mediei propuse a grupului apreciat ca având posibilităţi comparabile. Desfăşurarea acţiunii este punctată de succese sau eşecuri parţiale şi finale.

Tema de reflecţie nr. 6

În lumina acestor rezultate, ce părere aveţi despre practica unor profesori de a citi cu voce tare notele întregii clase? Poate acest lucru influenţa motivaţia? Cum anume?

Rezumând cercetările efectuate: reacţia tipică la succes este ridicarea „ştachetei" nivelului de aspiraţie /expectanţă în timp ce la insucces - coborârea acesteia. Prin reacţie tipică înţelegem răspunsul *modal*, care

Succes/eşec şi nivelul de aspiraţie

întruneşte frecvenţa maximă într-o populaţie. L. Festinger, în urma unor experienţe ajungea la concluzia: după atingerea scopului fixat 51% din subiecţi urcă „ştacheta" nivelului de aspiraţie, 41% îşi menţin aceleaşi aspiraţii iar 8% şi le coboară. După eşec, 64% coboară nivelul de aspiraţie, 29% şi-l menţin iar 7% îl urcă. În genere, fiecare tinde să îşi menţină nivelul de aspiraţie, în raport cu prestaţiile anterioare în limitele unei „fâşii de siguranţă" unde şansa de eşec nu este prea mare.

E. Potorac remarcă: în general, nivelul aspiraţiei tinde să rămână aproape de nivelul performanţelor anterioare dar răspunde mai repede la succes decât la nereuşită. Cu alte cuvinte, în condiţiile succesului relaţia dintre aspiraţie şi performanţă este statistic liniară, în condiţiile insuccesului sistematic dispersia reacţiilor creşte sensibil, caracterul liniar al relaţiei respective se estompează, ecoul subiectiv al eşecului se dovedeşte contradictoriu. Caracterul liniar al relaţiei amintite se relevă în faptul că succesul cu cât este mai mare cu atât şansa ridicării nivelului de aspiraţie sporeşte mai sensibil şi cu cât este mai puternic eşecul cu atât apare mai mare şansa scăderii nivelului de aspiraţie. Ori, în cazul nereuşitei, linearitatea este tulburată; există o rezistenţă interioară faţă de reflectarea eşecului pe planul aspiraţiei. Odată cu scăderea nivelului aspiraţiei, scade implicit şi efortul de învingere a dificultăţilor. Asistăm la o evoluţie în spirală ascendentă (din succes în succes) sau la o evoluţie în spirală regresivă (din eşec în eşec), cu consecinţele lor în investiţia de efort.

Mai corect este să vorbim de o zonă a aspiraţiilor pe o scară ipotetică a realizărilor. Boros M. arată - în experienţe efectuate cu elevi - cum fiecare îşi decupează parcă pe scara de notare şcolară "zona de aspiraţie", mărginită de două repere: pe de o parte, nivelul maxim al prestaţiei estimat de elev ca posibil, pe de altă parte, reperul minim, adică nivelul admis în eventualitatea eşecului.

Se poate aprecia deci că succesul şi eşecul, din unghiul de vedere al individului care le trăieşte, sunt relative la scopul fixat, la nivelul de aspiraţie anticipat; ecoul afectiv depinde de expectanţă, de ceea ce subiectul scontează să realizeze. Evident, acestea depind la rândul lor de gradul de dificultate al sarcinilor / proiectelor. Cu cât prestaţia individului se înscrie la limita superioară a scării de dificultate - unde şansele de succes / insucces par a fi egale - cu atât sentimentul succesului este mai mare. Dimpotrivă succesul ieftin, obţinut "gratuit" sau cu preţul unui efort neînsemnat este trăit ca o "bomboană amară". Desigur, în nivelul de aspiraţie / expectanţă se ascunde şi imaginea de sine, nivelul autoaprecierii. Există persoane pentru care eşecul se transformă în stimulent, devine mobilizator, în timp ce succesul generează reacţii contrare. S-au numit *atipice* aceste tipuri de reacţii constatate şi în experienţa cotidiană. În şcoală, ca şi în viaţă, pe unii insuccesul îi demobilizează, îi inhibă, în timp ce pe alţii îi îndârjeşte în a-şi încorda forţele: la unii domină dorinţa de a obţine succesul, înfruntând în acest scop toate riscurile, la alţii - dorinţa de a evita eşecul.

În orice rezolvare de probleme sau sarcini de adaptare concurează două tipuri de motive imediate: dorinţa de succes şi teama de eşec. Când cea din urmă prevalează, individul este ţinut sub presiune se produce supramotivarea cu efectele ei de blocaj. Rezultatul este declinul aspiraţiei: persoana în cauză se aşteaptă la mai puţin pentru a evita decepţia. Intervine aici un joc al mecanismelor de protecţie şi raţionalizare, care acţionează preconştient. Efectele depind şi de perspectiva apropiată sau mai îndepărtată a scopului. Scopurile imediate se modelează după sentimentul succesului / eşecului anterior, în timp ce ţelurile îndepărtate pot fi relativ independente de aceste condiţii.

Tema de reflecţie nr. 7

Cunoscând relaţia între performanţa obţinută şi motivaţia ulterioară, descrieţi cum aceasta poate influenţa traiectoria academică a unui student. Ce motive concură la aceasta?

2.5. RELAŢII SEMNIFICATIVE ÎNTRE MOTIVAŢIE ŞI PERFORMANŢĂ

Optimum motivaţional

Individul acţionează de regulă sub influenţa unei constelaţii motivaţionale: comportamentul este - aşa cum s-a spus - plurimotivat. Aceste motive se compun - ca într-un paralelogram al forţelor - dând o rezultantă care capătă expresie într-un anumit nivel de activare sau mobilizare energetică. În constelaţia motivaţională putem distinge factori de moment şi vectori de durată.

De ex. în actul de învăţare şcolară recunoaştem uşor ca motive imediate: şansa calculată de a fi chestionată starea de oboseală, de saturaţie, timpul avut la dispoziţie etc., iar ca vectori de durată: interesul, opţiunea profesională, nivelul de aspiraţie exprimat în nota aşteptată, trăsăturile de caracter (sârguinţa, exigenţa etc.). Şcolarul se angajează deci în sarcina de învăţare cu un anumit grad de motivare care se poate concretiza - în conştiinţa sa - ca nivel de aspiraţie pentru o notă, ca dorinţă de a se autodepăşi, de a cuceri aprecierea profesorului sau a clasei, ca gând de a excela, ori ca teamă de eşec, evitarea corigenţei etc. Între nivelul de activare şi prestaţia efectivă nu există o relaţie liniară (un paralelism) decât până la un punct. Fig. 2.3 aproximează în mod intuitiv această relaţie: linia ascendentă a nivelului de activare este dublata de o curbă în formă de U inversat a performanţei. Aşadar, randamentul efectiv creşte paralel cu nivelul activării până la un punct sau nivel critic, dincolo de care un plus de motivare antrenează un declin al prestaţiei, supramotivarea prezintă deci efecte negative. Se citează în acest sens mobilizarea energetică maximă a hiperemotivului - în raport cu orice sarcină – ceea ce duce la dezorganizarea conduitei. Există deci un optimum motivaţional, care este o zonă între nivelul minim şi cel maxim şi care diferă de la o persoană la alta, în funcţie de gradul de dificultate a sarcinii, de capacităţi, de echilibrul emotiv şi temperamental etc. Bineînţeles, sub un nivel minim de activare, comportamentul nu are loc, în timp ce un exces de motivare se soldează cu efecte negative.

Această lege a optimului motivaţional comportă însă o seamă de corecţii. Mai întâi relaţia înfăţişată în graficul de mai jos, nu este valabilă pentru motivaţia cognitivă, intrinsecă. Cu cât pasiunea pentru un anumit domeniu de cunoaştere este mai mare cu atât eficienţa activităţii este maximă. Restricţia asupra activării de nivel mediu nu mai rămâne în picioare pentru acest gen de motive.

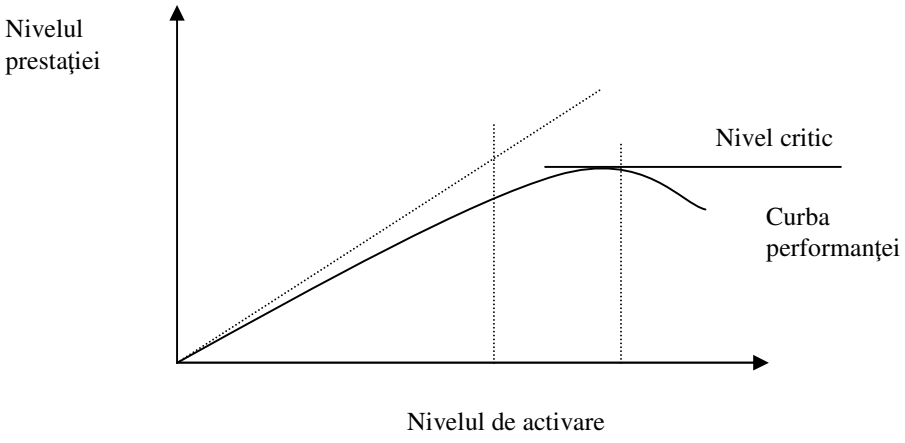


Fig. 2.3. Relaţia dintre nivelul de aspiraţie şi performanţă

Pe de altă parte când este vorba de sarcini uşoare, stereotipe care se pretează la automatizare mai rapidă, nivelul de activare eficace poate fi unul mai scăzut (Fig.2.4, curba c).

În acelaşi timp perceperea facilităţii (unei sarcini) duce la subestimare, iar perceperea dificultăţii unei sarcini - spre supraestimare. În primul caz apare iar riscul submotivării anticipative care duce la neglijarea sarcinii, în al doilea caz - riscul supramotivării anticipative care aduce după sine stresul sau starea de trac în faţa acţiunii efective. În consecinţă, pentru obţinerea unui optimum de execuţie în cazul sarcinilor uşoare este necesară o oarecare exagerare a motivării prealabile şi actuale (după dictonul: „fiecare lucru îşi are însemnătatea sa"). La baza conştiinciozităţii se găseşte probabil o astfel de uşoară supramotivare în raport cu actele simple, aparent neînsemnate (P. Popescu Neveanu).

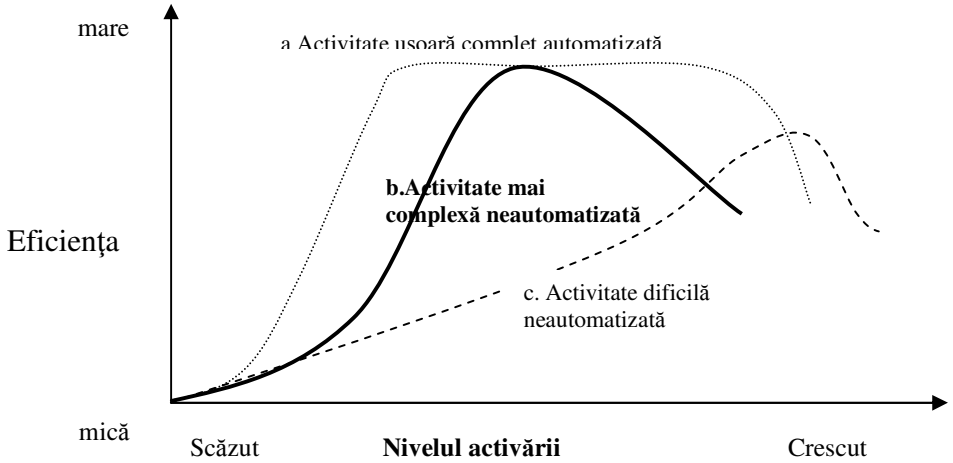


Fig. 2.4. Raportul dintre nivelul de activare şi performanţă în diferite categorii de sarcini

Cercetările existente relevă dependenţa optimum-ului motivaţional de particularităţile tipului de sistem nervos. Astfel, persoanele care aparţin tipului puternic echilibrat pot să suporte tensiuni psihice mari, legate de sarcini mai dificile, în timp ce sistemul nervos slab şi cel dezechilibrat nu reuşesc o asemenea prestaţie. De asemenea, persoanele capabile să facă faţă unor solicitări complexe şi dificile, pot să nu se mobilizeze în consecinţă suficient în faţa unor sarcini mărunte pe care să le rateze. Situaţia este contrarie în cazul tipului slab, care se mobilizează excesiv în raport cu toate sarcinile de adaptare.

Tema de reflecţie nr. 8

Ce strategii de optimizare a performanţei aţi sugera, cunoscând acum fenomenele de supra- şi sub-activare? Oferiţi exemple concrete.

Anxietate şi performanţă

În contextul schiţat mai sus a fost studiat şi efectul anxietăţi asupra acţiunii. Anxietatea este un fel de auto-întărire negativă care produce energetic o supramotivare perturbatoare cu efecte de blocaj. Performanţele persoanelor cu anxietate ridicată sunt grevate calitativ de acest sentiment. În viaţa cotidiană când oamenii se află sub tensiune sau depresie, preferă situaţii familiare pe care le pot controla cu uşurinţă, în timp ce experienţele noi şi complexe cer o dispoziţie normală.

Urmărind dinamica motivaţiei se impune se considerăm şi versantul opus, reversul medaliei: ce se întâmplă când motivele, dorinţele, aspiraţiile sunt blocate, contrariate. Studiile făcute pe această temă au propus noi concepte: barieră, conflict, frustrare, stres ş.a., care va face obiectul capitolului următor.

Exemple: Porniţi într-o excursie vrem să atingem un obiectiv: în calea noastră se iveşte un obstacol, de pildă, un râu mic cu apele umflate. Pentru a-l depăşi putem alege un drum de ocol care prelungeşte mult itinerarul sau înfruntă direct obstacolul. Are loc o blocare a dorinţei noastre, sursa fiind o barieră a mediului fizic.

- Există şi bariere de ordin social-moral, de exemplu, interdicţiile de pulsiunea sexuală, care face obiectul normării sociale. Doi tineri nu se pot de pildă, căsători, din pricina opoziţiei părinţilor.

- Barierele pot apare din cauza absenţei resurselor interne: o infirmitate, o deficienţă organică, o inaptitudine te pot împiedica să exerciţi o anumită profesiune sau activitate. în cazul acesta vorbim de *bariere interne*.

- În sfârşit, individul se poate afla, de pildă, în faţa unei sarcini /probleme care-l depăşeşte total; datorită acestui decalaj resimţit în mod acut, individul se blochează complet. Dacă fracţionăm sarcina şi o repartizăm în timp sau pe mai multe persoane dispare şi blocajul amintit.

Obstacolul, bariera este faptul apariţiei piedicii ca atare.

În exemplele date, cursul acţiunii, secvenţa de acte îndreptate spre un scop este blocată, întreruptă sau amânată iar individul trăieşte sentimentul de frustrare, conştiinţa acută a contrarietăţii, a inechităţii, indiferent dacă obiectiv este întemeiată sau nu. Cu alte cuvinte, ecoul emoţional sau afectul puternic este un însoţitor al frustrării, întrucât implică o privaţiune (de un drept sau un bun). Nu orice blocare sau contrariere constituie o frustrare, nota diferenţială este prezenţa / absenţa afectului. Pe de altă parte, frustrarea nu se explică doar prin relaţia liniară S-R sau numai prin formula R= f (S - P) în care P este individul luat izolat, ci "P" în sens de persoană ca un anumit status şi rol. Vorbim de frustrare primară şi secundară, simetric dihotomiei trebuinţe biologice şi trebuinţe spirituale. De exemplu, contrarierea convingerilor, a imaginii de sine, a statutului unei persoane constituie fenomene de "frustrare secundară".

Cele trei noţiuni - conflict, frustraţie şi stres – prezintă o anumită gradaţie, înscriindu-se pe o scară a rezistenţei psihofiziologice. Stresul - mai exact distresul - apare într-o situaţie prelungită de conflict care nu-şi găseşte rezolvarea sau într-o situaţie nocivă care ameninţă însăşi integritatea somatopsihică a persoanei. Nu orice tensiune nervoasă înseamnă stres, ci numai una deosebită.

SUMAR

Motivaţia reprezintă totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, înnăscute sau dobândite care determină individul să acţioneze. Sursa acţiunii este dată de interacţiunea dintre individ şi mediu. Motivele, în condiţii externe date, declanşează, susţin şi orientează activitatea. Acţiunile umane sunt plurimotivate, existând o gamă largă de motivaţii umane: *trebuinţa, impulsul sau propensiunea, dorinţa, intenţia, scopul, aspiraţia, idealul*.

Luând conceptul generic de trebuinţă sau motiv se realizează clasificări astfel: *trebuinţe primare – trebuinţe secundare, motivaţie intrinsecă – motivaţie extrinsecă.* Maslow organizează trebuinţele pe mai multe paliere, rezultând o piramidă a trebuinţelor umane.

Reuşita unei acţiuni depinde de prefigurarea scopului unei acţiuni şi a nivelului la care se situează scopurile. Aici se impune distincţia între nivelul de aspiraţie şi cel de expectanţă. În timp ce nivelul de aspiraţie ar constitui o proiectare a personalităţii, a trebuinţei de autorealizare sau performanţă, nivelul de expectanţă are în vedere întotdeauna situaţii concrete şi se bazează pe o estimare, pe un calcul al şanselor.

Succesul unei acţiuni se datorează angajării unui nivel optim al motivaţiei, definit în funcţie de dificultatea sarcinii, de capacităţi, de echilibrul temperamental şi cel emoţional. Nivelul minim de activare şi excesul de motivaţie se soldează cu efecte negative asupra acţiunii. O astfel de lege a

optimumului motivaţional se aplică puţin diferit motivaţiei cognitive şi în cazul sarcinilor cu dificultate scăzută.

Blocarea satisfacerii motivelor, trebuinţelor, scopurilor, aspiraţiilor generează conflict, frustrare, stres.

Temă de autoevaluare

- Redaţi grafic şi explicaţi relaţia dintre nivelul de activare şi performanţă în funcţie de dificultatea unei sarcini alese de dumneavoastră (cu trei paliere de dificultate: uşoară, medie, grea).

Bibliografie de referinţă

Obligatorie

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (2002). *Introducere în psihologie*. Editura Tehnică, Bucureşti.

Radu, I. (coord., 1993). *Introducere în psihologia contemporană*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.

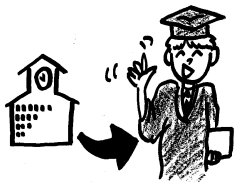
Opţională

Maslow, A. H. (2007). *Motivaţie şi personalitate*. Editura Trei, Bucureşti.

Modul 3
PROCESELE EMOŢIONALE

Scopul modulului: Familiarizarea studentului cu modelele si teoriile asupra emoţiei.

Obiectivele modulului:
La finalul acestui modul, studenţii trebuie:



- Să poată prezenta cele trei moduri de abordare a procesului emoţional
- Să realizeze taxonomia proceselor afective
- Să asimileze caracteristicile proceselor emoţionale descrise de V.Pavelcu
- Să explice dimensiunile procesului emoţional
- Să descrie aspectul subiectiv al procesului emoţional;
- Să-şi însuşească principalele teorii asupra procesului emoţional

În acest modul ne vom familiariza cu diverse abordări ale procesele emoţionale. Prima parte îşi propune să realizeze o taxonomie a proceselor afective, să denumească caracteristicile si dimensiunele acestora, urmând ca în a doua parte să trecem la prezentarea principalelor teorii asupra emoţiilor şi la discutarea caracterului adaptativ-nonadaptativ al trăirilor afective.

3.1. FORMELE VIEŢII AFECTIVE

Percepţia, reprezentarea, gândirea sunt procese de cunoaştere a realităţii obiective. Omul nu înregistrează însă evenimentele lumii externe în mod indiferent. Unele situaţii/evenimente ne bucură, altele ne întristează, unele fapte produc entuziasm, în timp ce altele trezesc indignare. Individul, fiind confruntat cu diferite situaţii sau împrejurări de viaţă, acestea au anumite repercusiuni asupra trebuinţelor şi intereselor sale, asupra aspiraţiilor, convingerilor sau obişnuinţelor formate, în sensul că le împiedică desfăşurarea - creând noi sarcini de adaptare - sau dimpotrivă le oferă condiţii optime de manifestare, înlesnind astfel echilibrarea cu mediul. E. Claparede observa: „Emoţia apare când adaptarea este împiedicată din diferite motive". În funcţie de aceste relaţii iau naştere anumite procese afective sau emoţii, în sensul larg al cuvânt

Procesele emoţionale

Procesele afective sunt fenomene psihice complexe, caracterizate prin *modificări fiziologice* mai mult sau mai puţin extinse, printr-o *conduită marcată de expresii emoţionale* (gesturi, mimică etc.) şi printr-o *trăire subiectivă*.

S-au conturat trei moduri de abordare a procesului emoţional. S-a pornit, mai întâi, de la ceea ce individul "simte" în chip nemijlocit, mai precis de la raportul său introspectiv pus în relaţie cu o anumită situaţie concretă. Pentru descrierea trăirilor subiective vizavi de aceste situaţii repetate s-au oferit liste de cuvinte, obţinându-se relatări tipice în împrejurări determinate. S-au consemnat răspunsuri emoţionale tipice în situaţii bine definite, studiul înscriindu-se în schema S-R. Marshall A. şi Izard, C.E. au identificat astfel un set de 11 stări emoţionale distincte: bucurie, surpriză, curiozitate,

dezgust, mânie, teamă, ruşine, dispreţ, vină oboseală, stres. S-a presupus că fiecare din aceste emoţii de baza s-ar caracteriza printr-o combinaţie unică de reacţii nervoase şi fiziologice, ipoteză care nu s-a validat decât parţial în plan fiziologic. Metoda de analiză aplicată face studiul dependent de vocabularul unei persoane, respectiv al unei limbi, de unde dificultatea acordului intersubiectiv, absenţa fidelităţii datelor. Mărturia introspectivă nu poate întemeia până la capăt investigaţia, relatările verbale fiind instabile. Adesea descrierea verbală surprinde structura de suprafaţă a unui proces afectiv, în timp ce cercetătorul-psiholog este interesat să pătrundă structura sa de adâncime.

A doua cale de studiu a fost aceea a corelării trăirii subiective a raportului introspectiv, cu expresia emoţională a individului (mimica, gesturi etc.). S-au reperat pe această bază categorii emoţionale distincte, întemeiate pe concordanţele între trăirea subiectivă şi expresia comportamentală. Fără a se epuiza inventarul lor, s-au identificat şase emoţii de bază: mânie, dezgust, bucurie, tristeţe, frică şi surpriză. Corelarea simplă între mărturia introspectivă şi expresia comportamentală ignoră însă momentul cognitiv, interpretarea situaţiilor de viaţă cu care individul este confruntat.

Tema de reflecţie nr. 1

Reflectaţi asupra modului în care interpretarea aceleaşi situaţii de viaţă de către persoane diferite, poate conduce la experienţierea unor emoţii diferite. Oferţi exemple.

Persoana umană este considerată numai prin prisma sistemului ,,intrări" - ,,ieşiri"; ori, încă la nivelul percepţiei, stimulii sau evenimentele externe îşi au efectele lor nu doar în formă ,,brută", ci prelucrate prin filtrul cognitiv.

O abordare mai completă a procesului afectiv impune şi considerarea componentei cognitive. S-a propus în această privinţă un model tridimensional, potrivit căruia emoţia ar reprezenta o combinaţie de trei factori: atenţia, nivelul de activare fiziologică şi nota de plăcere/neplăcere. Potrivit teoriei cognitive, subiectul interpretează această combinaţie unică drept o emoţie particulară. Numărul stărilor afective ar fi practic nelimitat, întrucât combinaţiile celor trei factori, precum şi valorile acestora ar fi nenumărate. Studiul comportă astfel dificultăţi însemnate.

Luând ca termen generic *procesul emoţional* vom putea distinge: a) procese emoţionale primare: dispoziţii organice şi afecte; b) emoţiile propriu-zise; c) dispoziţiile afective; d) sentimentele.

Procese emotionale primare

Dispoziţiile organice sunt stări afective difuze care însoţesc starea de sănătate starea de sănătate, de oboseală, de boală, neliniştea, dorinţa sexuală etc. De exemplu, bolile cardiovasculare produc, de regulă, stări anxioase, TBC-ul pulmonar e însoţit de euforie şi excitabilitate, afecţiunile gastrointestinale – de stări de ipohondrie, etc.

Afectele sunt izbucniri emoţionale caracterizate prin apariţia bruscă şi de scurtă durată, cu o desfăşurare puternică unipolară. Consumându-se în expresii şi gestică vie. Exemple de afecte: furia până la abandonul de sine, agresivitatea oarbă, disperarea, starea de groază, accesele nestăpânite de râs sau de plâns ş.a. Ele sunt însoţite de o anumită îngustare a câmpului de conştiinţă, acesta fixându-se asupra cauzei care a provocat procesul afectiv. P. Janet interpretează afectul ca o regresiune spre conduite inferioare, însoţită de o diminuare a controlului conştient. Reglajul cortical fiind redus, modificările organice sunt deosebit de vii şi au un caracter dezorganizator mai pronunţat. Sub imperiul afectului omul poate săvârşi fapte necugetate, în contrast cu modul său obişnuit de comportare. Dominarea sau stăpânirea unui afect este posibilă dacă efortul de inhibiţie se plasează în stadiul său iniţial.

Termenul de afect este utilizat uneori ca termen generic: afectul aşteptării, afectul uimirii (sursă a investigaţiei) ş.a.

Emoţii propriu-zise

Emoţiile propriu-zise sunt procese sau desfăşurări emoţionale moderate în care funcţiile conştiinţei nu sunt blocate sau îngustate ca în afecte. Ele sunt efectul confruntării dintre nevoile individului şi datele reale sau prezumtive ale mediului. Spre deosebire de afecte, emoţiile sunt tranzitive şi pluritonale, se dezvoltă gradat, procesual şi posedă un grad mai mare de diferenţiere şi interiorizare.

Emoţiile au o orientare determinată, *o referinţă obiectuală sau situaţională*: ţi-e frică de o situaţie anumită, te mânie o întâmplare precisă etc. Aşadar, emoţiile au un caracter situaţional, depind de acţiunea nemijlocită a situaţiei emoţionale şi apar frecvent ca efect al satisfacerii sau nesatisfacerii unor tendinţe biologice. Valenţa afectivă a datelor ambianţei este în parte determinată de informaţia obiectuală (emoţia nu este trăită izolat, ci în context cognitiv); prin starea afectivă se dezvăluie mai ales relaţia dintre natura şi trebuinţele subiectului pe de o parte, şi proprietăţile evenimentelor externe pe de altă parte.

Emoţiile se asociază în <u>*cupluri contradictorii*</u> (bucurie-tristeţe, mânie-relaxare, admiraţie-dispreţ, simpatie--antipatie, plăcere-insatisfacţie etc.), imprimând acea polaritate caracteristică vieţii afective. De aici dihotomia clasică: *emoţii stenice* - care sporesc activitatea, măresc forţa şi energia persoanei - şi *emoţii astenice*, care diminuează energia şi activismul persoanei. Această polaritate rezultă din corespondenţa, respectiv discordanţa dintre nevoile, convingerile, obişnuinţele individului şi situaţiile sau evenimentele vieţii.

Tema de reflecţie nr. 2

Oferiţi trei exemple de situaţii în care emoţiile ar putea interfera cu realizarea eficientă a unei sarcini.

În sfârşit, emoţiile se înscriu în tipare socio-culturale, ele se pretează la învăţare, modelare socială, în timp ce afectele nu.

Dispoziţiile afective

Dispoziţiile afective. Sunt stări emoţionale difuze şi generalizate,puţin intense, relativ discrete dar durabile, care comunică o anumită tonalitate întregii noastre vieţi psihice. Dispoziţiile alcătuiesc un fel de <u>*fond emoţional*</u> care colorează comportamentul într-o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp, fond pe care se dezvoltă procese locale. După cum arăta Popescu-Neveanu, dispoziţiile sunt premise dar şi rezultat al acumulării şi aglutinării proceselor afective. Ele apar, aşadar, într-o dublă ipostază:

a) ca premise pentru dezvoltarea unor noi formaţii afective;

b) ca expresie rezultantă a unor desfăşurări emoţionale, ca efect sumatoriu al împrejurărilor psihosociale pe care le parcurge persoana, a unor constante ale acestor împrejurări.

În dispoziţiile afective se tematizează selectiv - după Murray - evenimentele, haloul lor emoţional, care se cristalizează într-un plan de fundal în raport cu câmpul actual al conştiinţei, colorând specific relaţiile individului cu ambianţa, percepţiile, amintirile şi gândurile. De exemplu, zilele de sărbătoare par să dobândească o luminiscenţă aparte, dispoziţiile nostalgice încadrează amintirile într-o atmosferă idilică. Un anumit rol joacă şi fenomenele de contagiune din grup, precum şi climatul psihosocial dominant într-un colectiv.

Sentimentele

Sentimentele constituie formaţii afective complexe şi durabile, de intensitate moderată, care devin - graţie indicelui de stabilitate şi generalizare – adevărate atitudini afective faţă de obiecte, evenimente, valori, persoane semnificative pentru un individ sau grup. Sub unghi

psihogenetic, atitudinile emoţionale stabile apar mai târziu decât trăirile situative, fiind rezultatul *generalizării emoţionale* în funcţie de situaţii repetitive, evenimente centrale, persoane semnificative etc. Format pe baza generalizării trăirilor situative repetate, sentimentul imprimă la rând său nota specifică trăirilor particulare în situaţii ulterioare. De exemplu, emoţiile repetate legate de succesul/insuccesul unei activităţi duc la formarea unei atitudini stabile faţă de acea activitate. La fel, sentimentul patriotic - format dintr-un sistem de reprezentări şi emoţii - nu are un caracter episodic, ci este prezent în permanenţă sub forma unei atitudini afective.

Tema de reflecţie nr. 3

Un om aflat departe de patrie nu încetează să o iubească; uneori într-o asemenea situaţie, sentimentul patriotic chiar se accentuează. O mamă deşi se supără adesea pe copil în diverse situaţii, sentimentul matern rămâne acelaşi. Reflectaţi asupra acestor exemple si comentaţi rolul adaptativ sau dezadaptativ al generalizării emoţionale.

Sentimentele sunt denumite - ca şi emoţiile - prin termeni similari: dragoste/ură, mândrie, recunoştinţă etc., fapt ce denotă că sunt trăite la fel, aflându-se în consonanţă.

Pe scurt sentimentul este o formaţiune atitudinală caracterizată prin stabilitate, condensare emoţională şi caracter habitudinal. El persistă latent şi se activează în funcţie de condiţii. La aceste note definitorii se adaugă caracterul social al expresiei sentimentelor; acestea îmbracă formă concretă în funcţie de modelul social al ambianţei în care ia naştere. Primul model este sugerat de nume, de cuvânt - notează V. Pavelescu. Cuvântul decantează emoţii, sentimente; în expresie poetică el sugerează nu numai imagini, dar si trăiri cu rezonanţe adânci, adesea inedite. La Paris - observă Stendhal - ,,iubirea e fiica romanelor". Istoria consemnează un val de sinucideri după apariţia lui Werther de Goethe. J.P. Sartre avertizează asupra erorii de a considera cuvântul doar ca un ,,zefir care aleargă uşor la suprafaţa lucrurilor... Dacă daţi conduitei unui individ un nume i-o revelaţi: el se vede pe sine însuşi. Şi cum dumneavoastră îi daţi un nume acestei conduite în acelaşi timp faţă de toţi ceilalţi, el se ştie *văzut* în momentul în care se vede". Etichetarea verbală devine suport al conştientizării, iar ,,mărturia" publică modifică statutul faptului.

3.2. CARACTERISTICILE PROCESELOR AFECTIVE

V. Pavelescu, în lucrările sale asupra vieţii afective, a punctat câteva din notele caracteristice ale proceselor emoţionale.

Subiectivitatea

Orice fenomen psihic este subiectiv, în sensul că aparţine unui subiect, dar stările afective - prin aspectul lor de trăire - întrunesc această caracteristică prin excelenţă. În timp ce percepţia, reprezentarea sau gândirea constituie imagini ale obiectelor - deci furnizează informaţia obiectuală - procesele afective relevă gradul de potrivire/contrariere între nevoile subiectului şi datele lumii externe; ele reflectă relaţia între individ şi evenimentele ambianţei. Stările afective ,,se colorează" în nuanţe de "plăcut" şi "neplăcut". "Informaţia afectivă se traduce prin plăcere-neplăcere" - scrie Pavelcu - cuplu care priveşte mai ales

subiectul şi trebuinţele sale, fără a fi independent de contextul cognitiv, de informaţia obiectuală.

Sartre sublinia faptul că emoţia este o trăire, o relaţie cu lumea, nu doar un moment de conştiinţă reflexivă, repliată asupra sa însăşi.

Nota evaluativă

Ca atitudini emoţionale, procesele afective implică un moment relaţional, o raportare implicită la valori. Un sentiment, de pildă, este totdeauna şi o atitudine, favorabilă sau nefavorabilă, faţă de un eveniment sau situaţie. „Starea afectivă relevă o relaţie *dinamică* şi *valorică* între subiect şi obiect". Momentul valorizării este solidar cu cel al cunoaşterii. Evenimentele trăite comportă un halo afectiv, un reziduu emoţional. Succesiunea zilelor, de pildă, deşi fizic nu diferă în intervale apropiate, capătă nuanţe particulare: "zi de lucru", "zi de sărbătoare", ziua "Anului nou" ş.a.m.d. Cauzele unei supărări sunt adesea uitate, rămânând starea ca atare; unele iubiri neîmplinite şi întrerupte îşi reiau uneori firul după decenii.

Valoarea motivaţională

Stările afective prezintă *valoare motivaţională* .„Orice stare afectivă posedă o tensiune relativă. Nu există afect, care să nu posede şi un grad energetic, o tensiune gata de descărcare, de convertire într-o acţiune sau de fixare într-o anumită postură". Procesul afectiv nu este doar un însoţitor al motivului acţiunii, ci poate deveni el însuşi un motiv. Reflexele simple, automate nu comportă afectivitate. "Afectul ia naştere în momentul în care impulsul este frânat sau suspendat de o altă forţă, externă sau internă. Astfel se creează câmpul afectiv, tensiunea afectivă... Tensiunea este mai mult un *câmp* afectiv, decât o forţă, impuls sau motivaţie singulară". Se poate deci sublinia, pentru diferenţiere caracterul *vectorial* al motivului, rezervându-se procesului emoţional caracteristica de *câmp.*

Trebuie însă evidenţiată o neînţelegere: aceea de a reduce starea afectivă la rangul de epifenomen, de fapt secund. Asociind procesele emoţionale de satisfacere, respectiv nesatisfacerea trebuinţelor individului se poate ajunge la afirmaţia că stările afective reprezintă simple reflectări în conştiinţă a momentelor de tensiune sau de destindere a trebuinţelor. În raport cu trebuinţele, procesele emoţionale apar ca "umbre" ale celor dintâi, simplă traducere în conştiinţă a unei anumite stări ale trebuinţei. Altfel spus, procesele afective devin fapte de conştiinţă fără nici o funcţie, dublet gratuit al proceselor fiziologice de "rezolvare" a trebuinţelor. Lipsite de eficienţă şi consistenţă reală, emoţiile şi sentimentele – ca fapte subiective - ar putea fi astfel puse între paranteze, chiar omise din interpretarea fenomenelor psihice.

Tema de reflecţie nr. 4

Pornind de la următorul exemplu: un elev anxios sau depresiv este mai puţin motivat să participe la ore, reflectaţi asupra relaţiei emoţie-motivaţie in explicarea propriei performanţe academice.

Faptele dezmint însă o asemenea interpretare. Sentimentele dobândesc statutul de vectori motivaţionali ai conduitei, pentru că ele includ elementul de direcţionare - referinţă la persoane, evenimente, idei - şi de mobilizare energetică. Experienţele de laborator au dovedit, de pildă, proprietăţile motivaţionale certe ale sentimentului frustrării, faptul că frustraţia devine vector motivaţional. Se poate conchide: *impulsul (trebuinţa) şi starea afectivă în relaţiile lor dinamice, este fiecare când cauză, când efect*. În ciclul neîntrerupt al acţiunii, cauza şi efectul îşi pot schimba locurile.

Fenomenul afectiv trebuie considerat ca fiind atitudine care în acelaşi timp reflectă, înregistrează, dar şi orientează, reglează conduita.

Polaritatea vieţii afective

Polaritatea vieţii afective. În dinamica vieţii afective întâlnim alternanţa în contraste, tendinţa de a forma cupluri contrare. De exemplu, cristalizarea afectivă aduce după sine "decristalizarea", iubirea se transformă în contrarul ei când intervine defecţiunea; o stare de oboseală atrage aspiraţia spre odihnă, după cum odihna prelungită cere parcă implicarea în activitate ş.a.m.d. V. Pavelcu face în această privinţă câteva observaţii interesante. Dinamica afectivă confirmă dictonul "extremele se ating": iubirea este mai aproape de ură decât de indiferenţă, excesul de bucurie ne apropie de tristeţe, gelozia apare drept "energia iubirii convertită în ură"; depăşirea limitei în exprimarea simpatiei duce în pragul antipatiei; a pretinde unei persoane un sentiment care nu-l are, înseamnă a favoriza un sentiment opus, graţie reacţiei de apărare. Apar fenomene de compensare şi supracompensaţie: "Un câmp afectiv este cu atât mai labil, mai susceptibil de a-şi schimba tonalitatea afectivă în una contrarie, cu cât tensiunea lui este mai înaltă".

Mobilitatea vieţii afective este reflexul dinamicii relaţiilor cu lumea reală. Modificarea trebuinţelor, intereselor şi obişnuinţelor omului, în funcţie de experienţa sa, antrenează şi schimbări pe plan afectiv. Când în loc de succesiune sau alternanţă individul trăieşte simultan sentimente contradictorii - atracţie şi repulsie, dragoste şi ură etc. - vorbim de ambivalenţă afectivă. De asemenea, o modalitate extremă a trăirilor afective - ceea ce se numeşte instabilitate emotivă - reprezintă o abatere de la normal, care face mai dificile relaţiile cu ceilalţi, echilibrarea cu mediul.

3.3. DIMENSIUNILE PROCESULUI EMOŢIONAL

Când se discută în psihologie despre natura afectivităţii se consideră ca fenomen tipic emoţia, care a fost supusă în timp unei analize ştiinţifice sistematice.

Cum s-a arătat, emoţia nu se reduce la aspectul de trăire subiectivă ci formează o configuraţie complexă, un răspuns psihofiziologic multidimensional vizavi de evenimente, situaţii.

Dimensiunile procesului emoţional

Printre dimensiunile procesului emoţional distingem:

1. Modificări organice, vegetative;
2. Manifestări comportamentale: gesturi, mimică, expresii vocale schiţate sau desfăşurate;
3. Trăirea afectivă a relaţiei cu lumea.

Cele trei laturi alcătuiesc o unitate, o interacţiune sincronă, trăirea subiectivă având la bază mecanisme neuro-somatice, fără care nu poate să apară. Intervine, desigur, şi o meditaţie cognitivă: semnificaţia stimulilor emoţionali în funcţie de experienţa individuală şi sensurile sociale.

Tema de reflecţie nr. 5

Amintiţi-vă o situaţie cu încărcătură emoţională puternică şi analizaţi reacţiile emoţionale pe care le-aţi avut.

Ca fenomen psihofiziologic complex, emoţia poate fi studiată prin mijloace experimentale analitice şi pe baza autoobservaţiei, a descripţiei fenomenologice când este vorba de a surprinde aspectul de trăire subiectivă. Se îmbină adesea mărturia introspectivă (self-report technique) cu înregistrări obiective paralele de fineţe, cum ar fi înregistrările electrofiziologice: electroencefalograma

(EEG), electromiograma (EMG), reacţia electrodermală (EDG) etc. În studiul proceselor emoţionale raportul introspectiv rămâne indispensabil şi nu poate fi suplinit de înregistrări obiective.

Substratul neurofiziologic

Prima întrebare pe care ne-o punem este în legătură cu substratul neurofiziologic al emoţiei. *Există oare un circuit comun repetitiv pentru răspunsul emoţional al persoanei în raport de fapte, evenimente, persoane?*

În această privinţă dispunem de datele unor experienţe efectuate mai ales pe animale: înlăturarea unor porţiuni din sistemul nervos central, efectuarea unor leziuni, practicarea unor secţionări (separări) ale unor segmente, implantarea de electrozi şi stimularea electrică a unor zone precise, microinjectări cu substanţe chimice etc.

Experienţele cu animale la care s-au extirpat emisferele cerebrale au scos în relief participarea diencefalului în conduita emoţională. Astfel un câine, lipsit de emisferele cerebrale prezintă totuşi reacţii de mânie (mârâie, latră) când este atins. De asemenea, pisica decerebrată păstrează complexul de reacţii agresive la stimuli ameninţători. S-a conchis că hipotalamusul integrează somatic şi vegetativ expresivitatea emoţională în frică, mânie etc. Proba: stimularea electrică a acestei formaţiuni reproduce tabloul agresivităţii exterioare. Ceea ce diferenţiază mânia falsă, de cea autentică este absenţa atacului direcţionat, lipsa orientării (în agresivitate), caracterul neselectiv al reacţiei.

De asemenea, s-a scos în evidenţă rolul unor nuclei talamici în conduita emoţională, precum şi a formaţiei reticulare, responsabilă de nivelul de activare al creierului.

Însumându-se datele experimentale, J. W. Papez şi alţi autori leagă procesele emoţionale de, "circuitul limbic", în care este inclus inelul de substanţă cenuşie situat pe faţa internă a emisferelor cerebrale, în jurul hilului cerebral. Este vorba de un sistem subcortical complex format din talamusul anterior, hipocampul, cortexul cingulat, amigdala, aria septală. La aceasta, se adaugă hipotalamusul, considerat cel mai înalt nod al vieţii vegetative.

Desigur, sistemul limbic se leagă cu restul creierului, în particular cu scoarţa cerebrală. Stimularea electrică a cortexului cerebral produce indirect reacţii emoţionale. De asemenea experienţele de condiţionare în sfera emoţională scot în relief participarea scoarţei cerebrale, având un rol esenţial în apariţia trăirii subiective.

De exemplu, copilului mic animalele nu-i produc frică. O astfel de emoţie a fost însă provocată în mod experimental prin condiţionare. În timp ce un copil în etate de 11 luni atingea fără nici o teamă un iepure de casă s-a produs un zgomot puternic care, aşa cum s-a văzut, trezeşte în mod necondiţionat reacţiile de frică. Ulterior vederea iepurelui era suficientă pentru a-l înspăimânta pe copil. Mai mult, prin generalizare difuză, şi alte animale au început să provoace aceeaşi reacţie la copil (J.B. Watson şi R. Rayner).

Tema de reflecţie nr. 6

Atunci când informaţia este transmisă de la organele de simţ la talamus si apoi la amigdală, persoanele răspund instantaneu; astfel de exemplu persoanele cărora le este frică de şerpi, vor avea tendinţa de a fugi imediat ce văd unul. Aţi putea identifica si alte exemple?

Apariţia reacţiilor emotive la stimuli învăţaţi este posibilă şi datorită faptului că funcţia organelor interne este susceptibilă de condiţionare.

Pe o astfel de cale copiii împrumută preferinţe afective sau chiar reacţii fobice ca şi ale părinţilor lor. Producerea emoţiilor la stimuli care au dobândit valoare afectivă prin asocierea lor cu un obiect emoţional sau cu anticiparea unei situaţii emoţionale atestă participarea scoarţei cerebrale.

În concluzie, sistemul limbic, inclusiv hipotalamusul, în conexiune cu scoarţa cerebrală alcătuiesc substratul nervos al proceselor emoţionale.

Este de aşteptat ca rafinarea tehnicilor de explorare a creierului, cum ar fi utilizarea radioizotopilor cu timpi scurţi de înjumătăţire în combinaţie cu tomografia cu emisie de pozitroni, va aduce noi precizări în substratul nervos al emoţiilor. Datele recente vorbesc de anumite diferenţe în participarea celor două emisfere cerebrale la desfăşurarea stărilor emoţionale cronice şi fazice. Emisfera dreaptă are o contribuţie ridicată în stările afective negative, în particular depresie, iar emisfera stângă este implicată mai mult în producerea emoţiilor pozitive. Sedarea sau lezarea emisferei stângi exagerează neliniştea, nota pesimistă, plânsul, în timp ce sedarea sau vătămarea emisferei drepte generează euforia, râsul, indiferenţa.

3.3.1. Modificari organice, vegetative

Încercând în continuare *o inventariere a modificărilor organice vegetative* ce au loc în procesul emoţional rezultă o configuraţie destul de complexă.

a.) Modificări în tabloul EEG sub forma unei "treziri" bioelectrice, a unei activări cu blocarea consecventă a ritmului alfa sincronizat; reacţia este nespecifică indicând doar nivelul de activare şi aspectul de desincronizare, asociate emoţiei în genere.

b.) Modificări apar în activitatea cardiacă şi a sistemului circulator (pulsul, tensiunea sanguină, reacţiile vasomotorii); ca urmare se modifică temperatura pielii (aspect periferic).

c.) Schimbări mai mult sau mai puţin accentuate intervin în respiraţie (durată, ritm, amplitudine, raportul inspiraţie-expiraţie); apare suspinul, blocarea etc.

d.) Se produc schimbări în motilitatea gastrointestinală (în situaţia de teamă, iritare, neplăcere - mişcările se inhibă; la surpriză - se accentuează).

e.) Apar modificări în tensiunea musculară, decelabile prin electromiograma; în stări emoţionale marcante apare tremurul, datorită acţiunii necoordonate a muşchilor antagonişti, fapt care duce la dezorganizarea răspunsului motor.

f.) Sub influenţa emoţiei se modifică rezistenţa (conductanţa electrică) a pielii, un indiciu al activării simpatice (aceste variaţii sunt puse în relief prin reacţia electrodermală).

g.) Compoziţia chimică a sângelui se schimbă sub aspectul conţinutului de adrenalină, zahăr, al echilibrului acid-bază; de asemenea mânia, frica, depresia, anxietatea măresc nivelul colesterolului. Aceste modificări sunt atestate de analize biochimice paralele.

h.) Secreţia salivară descreşte în emoţii de frică sau de mânie, în schimb se accentuează transpiraţia, apare tendinţa de a eşua în lacrimi.

Reacţii vegetative

Întreaga gamă de reacţii are loc graţie participării (excitării) sistemului nervos vegetativ, cu cele două ramuri ale sale: simpatic (SNS) şi parasimpatic (SNP). De aceea, ele se mai numesc reacţii vegetative. În acest circuit complex intervine şi sistemul endocrin. Graţie relaţionărilor neuronale şi neuroendocrine modificările vegetative formează configuraţii sincrone.

Tema de reflecţie nr. 7

Denumiţi modificările organice, vegetative care apar în cazul fricii.

Desfăşurarea procesului emoţional, sesizată în substratul ei neuroendocrin, este aproximată în figura 3.1.

Urmând sugestiile figurii, punctul de plecare al procesului emoţional îl constituie în mod obişnuit un eveniment extern, care este înregistrat şi evaluat la nivel cortical. Procesul real începe în scoarţa cerebrală, unde materialul brut al situaţiei externe este prelucrat, etichetat. Există o relaţie

imediată între cortex şi sistemul limbic, inclusiv hipotalamusul, formaţiuni nervoase implicate nemijlocit în emoţie. O dată sistemul limbic pus în acţiune, un mesaj electrochimic este trimis spre sistemul nervos simpatic (SNS). Comunicarea se realizează prin neurotransmiţători, graţie lanţului complex de sinapse. Transmisiunea are loc foarte rapid astfel încât SNS primeşte mesajul în câteva secunde. După intrarea în acţiune a SNS, devine activ şi sistemul nervos parasimpatic (SNP), procesul emoţional fiind caracterizat printr-o descărcare variabilă a celor două ramuri, deci o anumită balanţă neurovegetativă.

Activare fiziologică

După ce SNS este activat, sunt stimulate glandele suprarenale – intervine deci un releu neuroendocrin - care produc hormoni (epinefrina, norepinefrina etc.). Aceştia intră în fluxul sanguin exercitând o acţiune lentă şi continuă asupra organelor-ţintă (inimă, plămâni, vase sanguine etc.). Hormonii menţionaţi acţionează în acelaşi sens ca şi descărcările SNS. În timp ce mesajul electrochimic - purtat de neurotransmiţători - pune foarte rapid în acţiune SNS şi organele vizate, hormonii acţionează lent şi continuu, ceea ce face ca procesul o dată angajat să nu fie uşor reversibil. În ansamblu se produce o stare *de activare fiziologică.*

Circuitul endocrin

Un circuit paralel este cel endocrin: neurotransmiţătorii stimulează hipofiza, glandă ce produce hormoni antrenaţi în fluxul sanguin. Aceşti hormoni – se pare – dau nota de plăcere sau neplăcere a procesului emoţional cu prelungiri în sfera învăţării şi memoriei.

Scoarţa cerebrală intervine în această desfăşurare cel puţin în două momente: în recunoaşterea stimulului extern şi etichetarea lui, apoi în etichetarea (evaluarea) stării de activare, respectiv a tabloului de modificări fiziologice reflectat prin semnale interoceptive. În acelaşi timp cortexul controlează, reglează răspunsul emoţional, putând determina chiar suspendarea acestuia. (Răspunsul emoţional constă din modificări fiziologice şi comportamentale).

Se pune întrebarea dacă există configuraţii de modificări fiziologice specifice fiecărui tip de emoţie? Altfel spus, dacă fiecărei stări introspective - de frică, mânie, tristeţe, bucurie etc. - îi corespunde un tablou specific de evenimente neurovegetative?

Primele cercetări (W. Cannon) pledau pentru ideea nespecificităţii modificărilor fiziologice. În aceste investigaţii se manipulau 4--5 situaţii experimentale - care să provoace frică, mânie, durere etc. - şi se constata acelaşi complex de reacţii difuze, deşi într-un caz (mânie), animalul devenea gata de luptă, iar în altul (frică)- de fugă.

Într-un experiment pe subiecţi umani, A.F. Ax (1953) a creat într-o prima fază - o situaţie de teamă, iar în cea de-a doua - o situaţie de indignare (mânie), înregistrând 14 indicatori în ambele faze. La 7 din aceşti indicatori diferenţele în reacţiile la cele două situaţii s-au dovedit notabile, în timp ce modificările la restul de 7 indicatori au fost nesemnificative.

Reluarea experienţelor lui Ax au putut scoate în relief diferenţieri cardiovasculare stabile între stări emoţionale induse imaginativ – stări de bucurie, tristeţe, mânie, teamă şi relaxare. P. Ekman şi colaboratorii săi, pe baza inducerii unor expresii emoţionale determinate şi a evocării experienţelor afective corespunzătoare, a consemnat configuraţii vegetative diferite pentru emoţii pozitive şi negative pe de o parte, ca şi pentru stări emoţionale negative diferite, pe de altă parte.

Este greu de spus dacă este vorba în acest caz de dificultăţi instrumentale de analiză sau de o realitate. Unii autori vorbesc despre o componentă nespecifică a modificărilor fiziologice în diferite emoţii ca de un factor stabilit (o particularitate a sistemului nervos simpatic este caracterul difuz al activităţii sale).

Pe de altă parte, pentru câteva emoţii fundamentale (teamă, mânie, supărare ş.a.) s-au înregistrat obiectiv variaţii specifice chiar şi în perioada pregătitoare, de anticipare a emoţiei. Indiciile componentei specifice din răspunsul emoţional pot fi destul de uşor mascate, înecate intr-o activitate difuză, nespecifică. Este posibil ca în înregistrările fiziologice să se surprindă doar o rezultantă.

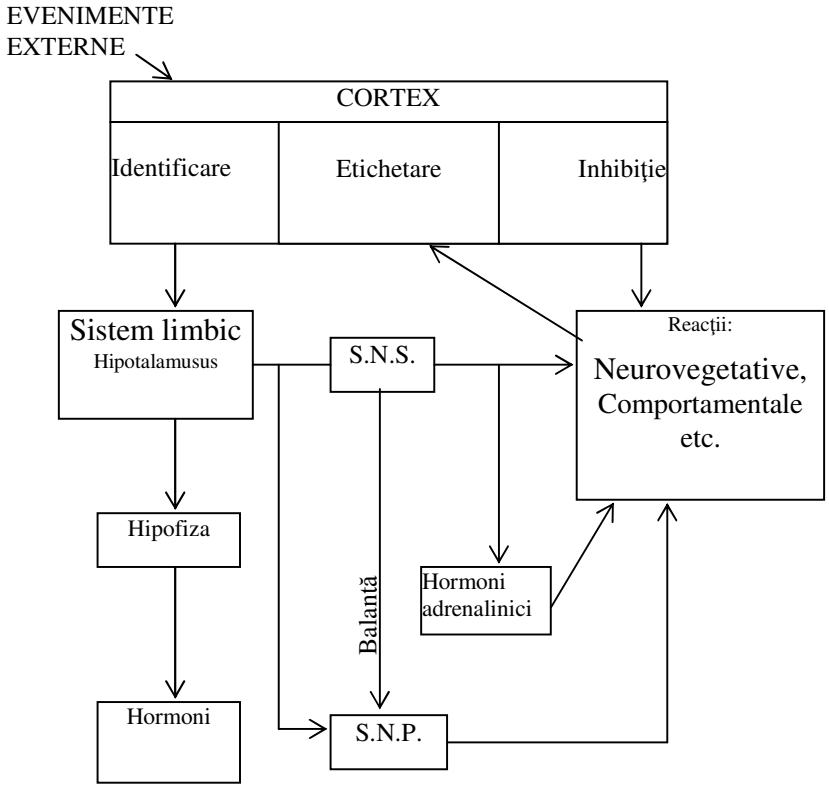


Fig.3.1. Circuitul neuroendocrin al emoţiei

În procesele emoţionale intervine un fel de balanţă a celor două ramuri ale sistemului nervos vegetativ. Când activarea SNS este predominantă avem de-a face cu balanţa ergotropică iar când activarea parasimpatică devine dominantă avem de-a face cu o balanţă trofotropică. Activarea SNS determină creşterea ritmului cardiac, a tensiunii sanguine etc., în timp ce ramura parasimpatică tinde să inverseze manifestările vegetative amintite. Aceste efecte vegetativ-somatice se asociază cu modificări bioelectrice centrale: desincronizarea EEG este indiciul activării ergotropice, în timp ce apariţia ritmului alfa indică o comutare a balanţei către latura trofotropică.

Tema de reflecţie nr. 8

Pornind de la relaţia mentionată mai sus între modificările fiziologice si emoţii specifice discutaţi eficienţa utilizării tehnicii poligrafului în detectarea minciunii.

În sfârşit, devine tot mai plauzibilă concluzia că diferenţele fiziologice dintre emoţii sunt mai puţin semnificative (relevante) comparativ cu rolul diferenţiator mai net al factorilor cognitivi din aceleaşi emoţii, după cum vom vedea în subcapitolul următor. Se verifică încă o dată că recurgând numai la datele fiziologiei nu putem explica o funcţie psihică.

3.3.2. Manifestări comportamentale

Procesul emoţional prezintă *manifestări comportamentale externe,* accesibile observaţiei şi anume: gestul, mişcarea sau imobilitatea corporală, expresia facială, expresia vocală, tremurul muscular ş.a. Aceste manifestări se îmbină în configuraţii specifice - faciale, vocale, gestuale, posturale

- pe baza cărora se poate recunoaşte o stare emoţională sau alta. Expresia facială pare a fi cea mai elocventă pentru observator. De exemplu, bucuria sau mânia se pot citi de pe faţă. Sistemul nervos central este responsabil pentru controlul muşchilor faciali, determinând încruntări, grimase, relaxări, tremur.

Tema de reflecţie nr. 9

Gandiţi-vă ce alte efecte în afară de cel al recunoaşterii stării emoţionale, ar mai putea avea expresiile faciale asupra expresiei emotionale. Oferiţi cel puţin trei exemple.

Coloritul epidermic formează şi el un indiciu imediat al emoţiei ("alb ca varul" - în caz de vasoconstricţie periferică "roşu ca para" – în caz de vasodilataţie periferică).
Expresia vocala traduce şi ea - prin variaţii de tonalitate, timbru, intensitate, inflexiuni, accent, pauze, disfonii - anumite stări emoţionale. De pildă, se ridică vocea la mânie, se scoate un ţipăt în situaţii de frică, apare râsul în stări de bucurie, oftatul în de durere, tremurul vocal - în stări de mânie etc. Influenţa stării emoţionale asupra vorbirii a fost evidenţiată şi cu metode obiective. I. Ciofu înregistrează fragmente de limbaj - aflate sub incidenţa unor stări emoţionale diferite - şi analizează spectral în audiofrecvenţe profilul acestora. Se constată modele spectrale semnificativ deosebite în emoţia de teamă faţă de spectrele aceluiaşi fragment de limbaj în condiţii de relaxare. În ansamblu, datele pledează pentru concluzia că integrarea evenimentelor comportamentale şi a celor vegetative are loc în sistemul nervos central.

Tema de reflecţie nr. 10

Cât de uşor credeţi că este să identificăm emoţia trăita de cineva, doar observând reacţiile sale comportamentale. Este posibil să traim o emoţie fără însă a o exprima comportamental? Oferiţi cel puţin 2 exemple pentru ambele situaţii.

Expresii emoţionale

Expresiile emoţionale se realizează prin complexe de reacţii înnăscute, reacţii care se împletesc cu reacţii condiţionate şi voluntare. Formele elementare de conduită emoţională sunt reductibile la reflexe necondiţionate ce apar independent de orice experienţă. De exemplu, un zgomot puternic produce la copilul mic tresărirea şi modificările fiziologice proprii emoţiei, fără ca el să fi avut în prealabil o experienţă negativă în legătură cu zgomotul. Urmărind rolul imitaţiei vizuale, Dumas, Thompson şi Fulcher au studiat comparativ expresiile emoţionale la orbii din naştere şi la văzători. S-au făcut înregistrări foto şi cinematografice, constatându-se ca surâsul, strigătul, râsul, reacţia de frică, mânie, bucurie sunt aceleaşi la cele două loturi; la orbii nativi expresia voluntară este mai săraca şi regresează cu vârsta. P. Ekman şi H. Oster au studiat expresiile faciale în emoţii la populaţii din triburi izolate, care nu sunt expuse la modele variate de răspunsuri emoţionale frecvente în reviste sau emisiunile de televiziune. Rezumând datele obţinute, autorii constată:

- etichetele verbale ataşate expresiilor emoţionale sunt universale şi nu depind de interpretarea culturală;

- cerinţa de a mima anumite expresii emoţionale particulare duce la expresii identice în culturi diferite;

- recunoaşterea emoţiilor în grupuri culturale diferite este destul de exactă, oferind "etichete" verbale corecte;

- cel puţin şase emoţii de bază - aşa cum s-a arătat - par să fie universale: mânia, dezgustul, bucuria, tristeţea, teama şi surpriza.

Mimica ascultă de o dublă comandă: o comanda nativă si una voluntară. Mediul social selecţionează - prin mecanismul condiţionării instrumentale - expresiile de bază, dezvoltând unele şi inhibând altele; ele creează un adevărat limbaj mimic în care gesturile convenţionale şi semnele prelungesc şi diversifică expresiile spontane. Variabilitatea gesturilor în arii socioculturale diferite este cunoscută.

Tema de reflecţie nr. 11

Cunoaşteţi diferenţe în expresia emoţionala la membrii aparţinând unor culturi diferite? Dacă da, în ce măsură credeţi că este important să fim conştienţi de aceste diferenţe?

Graţie suprapunerii elementului învăţat, expresia emoţională devine tehnică de schimb social: un zâmbet plăcut poate dispune pe interlocutor, o mimică de nemulţumire poate opri pe cineva de la un gest reprobabil, plânsul atrage compasiunea ş.a.m.d.,,Mimica şi pantomimica – scrie V. Pavelcu - devin limbaj, ca şi cuvântul articulat; ca şi acesta, ele se învaţă luând forma socială a tiparelor şi modelelor create de generaţii". Posibilitatea modulării voluntare a expresiei emoţionale creează premisele disjuncţiei între planul extern şi cel intern, între trăirea subiectivă şi comportamentul obiectiv. În sfârşit, omul a creat - în cursul dezvoltării sale istorice - o gamă largă de mijloace rafinate de exprimare a stărilor afective, printre care amintim poezia (îndeosebi poezia lirică), muzica, dansul etc., în general mijloace artistice. Tema impune o dezvoltare mai amplă, care ar depăşi însă cadrul capitolului de faţă.

3.3.3. Trăirile afective

Aspectul subiectiv

Trăirile afective constituie aspectul subiectiv al procesului emoţional şi ţin de experienţa intimă a persoanei. Pentru analiza şi descrierea trăirilor emotive abordarea fenomenologică îşi susţine privilegiul de-a avea accesul la esenţă. În "Schiţă a unei teorii a emoţiilor" J. P. Sartre critică demersul clasic al psihologului centrat pe culegerea de fapte. Sesizarea esenţei - după cum pretinde metoda fenomenologică - este posibilă graţie unei intuiţii care transcede faptele. Nu este vorba de o raportare la concepte prealabile, la legi abstracte, ci de efortul de inducţie urmărind să dezvăluie esenţa... "După ce a pus realul între paranteze va studia emoţia ca fenomen pur, nu cercetând emoţii particulare, ci căutând să atingă şi să elucideze esenţa emoţiei ca tip organizat de conştiinţă" - spune autorul citat.

Tema de reflecţie nr. 12

Identificaţi şi comparaţi „ teoriile" asupra emoţiilor deţinute de către persoanele din jurul dvs. Cum afectează aceste teorii, comunicarea sau exprimarea stărilor emoţionale?

Este vorba, deci, de un gen de adâncire introspectivă, care poate oferi o relatare nuanţată a trăirilor afective, relatare demnă de toată atenţia dacă este opera unui condei înzestrat.

Nu se poate confunda trăirea unui fenomen psihic cu cunoaşterea sa. De îndată ce ne punem problema cunoaşterii fenomenelor psihice ca "trăiri" intervine - cum arăta L. Blaga - o anumită distanţare, un proces de mijlocire complexă.

Tema de reflecţie nr. 13

Urmăriţi pentru câteva zile modul în care are loc comunicarea emoţiilor(verbal, expresii faciale, comportamentale) la persoane de vârste diferite. Constataţi diferenţe? Dacă da, unde apar acestea cel mai pregnant şi cum explicaţi apariţia lor?

În replica sa la abordarea fenomenologică a emoţiei, J. Piaget făcea o seamă de observaţii pertinente., "Conştiinţa - spune el – nu poate fi comparată cu o lumină care, de îndată ce este aprinsă, ar produce un univers de semnificaţii gata făcute... Propriu unei semnificaţii este de a se contura în raport cu alte semnificaţii, adică de a comporta un minimum de sistem sau de organizare...". În faptul trăit nu sunt date toate semnificaţiile "căci în asemenea caz ştiinţa întreagă ar fi preformată în acest contact originar". În continuare, acelaşi autor notează: "dacă experienţa are un sens înseamnă că ea este solidară cu o istorie" care ar trebui desluşită. S-ar putea răspunde: conştiinţa, psihicul înglobează în ele propria lor istorie. Problema este la ce nivel, conştient sau subconştient? Autorul optează pentru ultima alternativă, ceea ce ar însemna că sensul scapă introspecţiei pure, care sesizează episodul si nu întreg contextul.

Trăirile afective pot fi cunoscute în mod obiectiv graţie comunicării lor de către subiect (prin cuvânt, gest...), precum şi înregistrării manifestărilor fiziologice şi comportamentale care le însoţesc în contextul procesului emoţional unitar. Trebuinţa de comunicare a trăirilor afective de către om - mai ales a celor puternice - este atestată experimental; ea creşte o dată cu vârsta şi cu dezvoltarea mijloacelor de comunicare a persoanei.

Putem cita o experienţă cu copii de 4, respectiv de 8 ani, cărora li se proiecta un film, înregistrându-se în paralel comportamentul. În timp ce la 4 ani comunicarea trăirilor afective s-a realizat în 19% din cazuri prin cuvânt, în 79% prin privire şi în 2% prin gest, la 8 ani cuvântul a fost utilizat în 74% din cazuri, privirea în 16%, iar gestul în 10% din cazuri. Se mai constată că la vârstele mici copiii îşi împărtăşesc trăirile de preferinţă adulţilor, în timp ce copiii mai mari se adresează mai ales celor de o vârstă cu ei (A. Leroy-Boussion).

Nevoia de comunicare afectivă este susţinută şi de trebuinţa de a obţine aprobare, înţelegere, simpatie din partea semenilor. Uneori, ea este un mijloc de descărcare a tensiunii nervoase, alteori poate constitui o potenţare. Plânsul, de pildă, fie accentuează suferinţa, fie o reduce (descărcare).

Trăirile afective nu pot fi definite prin izolarea lor de context, ci prin integrarea în ansamblul emoţional în care apar ca o dimensiune.

3.4. TEORII ASUPRA EMOŢIILOR

3.4.1. Teoria intelectualistă

Teoria intelectualistă considera emoţiile, stările afective în general, drept efecte ale acordului/conflictului dintre reprezentări. De pildă, acordul dintre reprezentări produce bucurie, în timp ce conflictul dintre ele generează tristeţea. Trăirile afective odată apărute dau naştere unei serii de modificări organice.

Concepţia intelectualistă era unilaterală şi simplistă făcând emoţia reductibilă la actul de cunoaştere.

3.4.2. Teorii fiziologice periferice

Potrivit versiunii clasice, succesiunea cauzală în determinismul emoţiei ar fi: stimulul (situaţia) → percepţia situaţiei → emoţia → expresia emoţiilor (mimică, modificări fiziologice etc.). W. James răstoarnă această ordine şi propune alta: stimul → percepţia stimulului → expresia emoţională → emoţia. Se pare deci că se aşează căruţa înaintea cailor. Fiziologic, succesiunea evenimentelor apare astfel: stimulul (S) → perceperea stimulului (PS) → excitaţia reflexă a organelor interne şi a musculaturii striate (EO) → percepţia reacţiilor viscerale şi somatice (= emoţia E). Sursa emoţiei o constituie - după James - excitaţiile, semnalele provenite de la viscere, muşchi etc. (Fig. 3.2), reflectate în creier ca senzaţii. Trăirea emoţională nu ar fi decât o reverberaţie a viscerelor, o cenestezie somatică, o colecţie de semnale interoceptive.

La întrebarea: ce este primar şi ce este secundar în emoţie, se răspunde: primar este evenimentul neurovegetativ iar secundară este trăirea emoţională. În consecinţă, emoţia apare ca un simplu epifenomen, un fapt subiectiv fără eficienţă. Ea ar avea doar funcţia de a dubla, pe planul conştiinţei, o stare organică, fiind proiecţia simplă a acesteia. În sens mai larg, conştiinţa ar fi un simplu dispozitiv de înregistrare a datelor intero- şi proprioceptive furnizate de periferia organismului. Teoria lui James a fost numită *periferică,* întrucât reduce conţinutul emoţional la senzaţii de ordin periferic şi în acelaşi timp*, fiziologică*, pentru că reacţiile fiziologice apar ca fiind determinante în constituirea semnificaţiei afective conştiente.

Aproximativ în acelaşi timp - deceniul ultim al secolului trecut medicul fiziolog danez Lange reducea emoţia la modificările vasomotorii, adică la ceea ce simte individul ca efect al dilatării şi constricţiei vaselor sanguine, a modificării afluxului sanguin în organe. Dacă la James, emoţia era cauzată de *feed-back-ul* modificărilor organice (somatice şi vegetative) - fiind trăirea subiectivă a acestor modificări -la K. Lange acest feed-back era doar vascular, vasomotor. Oricum, emoţia este redusă la percepţia schimbărilor corporale ("Schimbările corporale sunt emoţii" - spunea Lange).

Această teorie a fost infirmată de fapte.

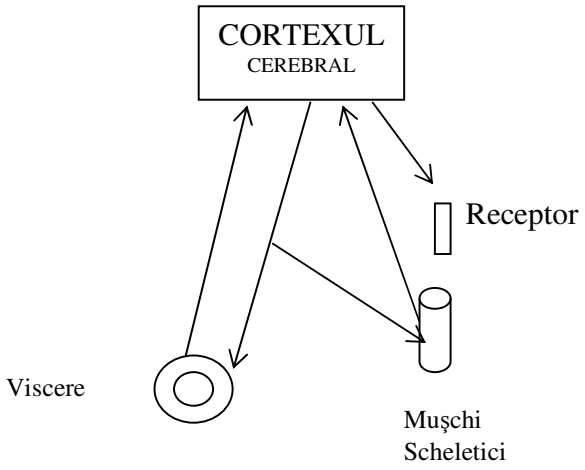


Fig.3.2. Schema teoriei James- Lange a emoţiei (după Cannon)

Experienţe - făcute pe animale - de separare a creierului de viscere au arătat că reacţiile emoţionale nu se suprimă. În consecinţă, emoţia nu poate fi redusă la conştiinţa reacţiilor viscerale şi glandulare periferice. De asemenea, ea nu poate fi redusă la conştiinţa expresiilor motorii (mimică, gesturi). Dovadă sunt faptele din clinică: bolnavii parkinsonieni, care au pierdut capacitatea de expresie mimică, păstrează viaţa emotivă nuanţată. Tot aşa la bolnavii zişi pseudobulbari, atinşi de râs şi plâns spasmodic, se constată uşor râsul fără bucurie şi lacrimile fără tristeţe.

Aceleaşi date fiziologice arată că modificările viscerale

au o apariţie şi o evoluţie destul de lentă pentru a putea fi considerate sursă de emoţie. S-a verificat apoi că producerea artificială a unor modificări viscerale tipice - prin injectarea de substanţe de tipul adrenalinei - nu aduce după sine trăirea univocă a unei emoţii specifice.

Teoria fiziologică periferică include totuşi o parte de adevăr.

Feedbackul vegetativ

Având în vedere caracterul procesual al emoţiei, feed-back-ul vegetativ al organelor efectoare joacă un anumit rol: acesta întreţine şi uneori exagerează într-o anumită măsură emoţia. Este cunoscut, de pildă, fenomenul de ereutotofobie (teama de a roşi) la adolescenţi. Faptul că tânărul roşeşte uşor - ceea ce devine perceptibil pentru alţii - creează un sentiment negativ care, adăugându-se la şocul emotiv iniţial, intensifică emoţia inclusiv sensibilitatea organică. Tot aşa, transpiraţia ca efect al emoţiei prin faptul ca este înregistrată de alţii, se transformă oarecum în cauză intensificând reacţia însăşi - ceea ce eclipsează aspectul adaptativ al vieţii de relaţie (prin concentrarea asupra sa).

Tema de reflecţie nr. 14

Identificaţi cel puţin trei contraargumente la teoria asupra emoţiilor după James – Lange.

Influenţa feedback-ului vegetativ a fost demonstrată şi experimental. Administrarea de blocante beta-adrenergice de tipul propanolului duce la diminuarea sau „cuparea" procesului emoţional. într-o experienţă, S. Valins a prezentat subiecţilor (studenţi de sex masculin) un set de 10 diapozitive cu seminuduri feminine, decupate din reviste. Paralel, s-au aplicat electrozi falşi pentru „a le înregistra" bătăile inimii, care să fie apoi amplificate pentru a deveni perceptibile. În realitate, asemenea sunete autorul le avea înregistrate dinainte şi le oferea subiecţilor în două variante: a) pentru 5 diapozitive ritmul cardiac creşte, se accelerează; b) pentru alte 5 diapozitive ritmul cardiac descreşte. *Constatarea*: perceperea activării simpatice influenţează în sensul prevăzut indicele de atracţie al imaginilor proiectate proporţional cu emoţionabilitatea subiecţilor. În grupele de control un asemenea efect lipseşte. Emoţia având un caracter procesual, este potenţată sau diminuată de feed-back-ul vegetativ în funcţie de gradul de emotivitate al individului.

3.4.3. Teorii fiziologice centrale

Teoria talamică a emoţiei

Pornind de la experienţele de extirpare a unor porţiuni din creier – experienţe care au scos în evidenţă rolul diencefalului în producerea reacţiilor afective - Cannon şi apoi Bard an propus *teoria talamică a emoţie*i. Potrivit acestei teorii, trăirea emoţională constituie prin excelenţă un eveniment central. În mecanismul de producere al emoţiei talamusul ar avea un rol important. Succesiunea evenimentelor ar fi – după Cannon – cea redată în figura 3.3. Stimularea la nivelul receptorului determină impulsul (1) către talamus. De aici descărcările talamice produc – la nivelul viscerelor şi muşchilor striaţi (2) – modificările vegetative şi motorii caracteristice, iar simultan – graţie descărcării ascendente spre cortex - apare trierea emoţională. Este vorba de un aspect de simultaneitate în principiu. Sursa trăirii afective rezidă – după Cannon – în procesele talamice nu în cele vegetative. Conform schemei înfăţişate modificările organice apar aproape simultan cu trăirea

emoţională, fără a fi cauza acesteia. Mecanismul fiziologic al emoţiei se transferă – în optica lui Cannon – între diencefal şi scoarţa cerebrală.

Cercetările ulterioare au scos în relief participarea şi a altor regiuni ale creierului în elaborarea emoţiei. Papez şi apoi McLean au propus explicaţii bazate pe conexiuni corticotalamice, arătând că participarea scoarţei cerebrale este esenţială în ceea ce priveşte aspectul subiectiv al emoţiei, în timp ce hipotalamusul rămâne centrul efector al expresiei emoţionale. Ipoteza sistemului limbic (Fig. 3.3) a fost treptat completată şi validată. Caracteristic acestui grup de teorii este faptul că pun pe seama activităţii sistemului nervos central atât componenta subiectivă, cât şi controlul, stărilor vegetative şi comportamentale.

De regulă, autorii amintiţi extrapolează la om concluziile unor experienţe efectuate pe animale. Rămâne deschisă problema dacă varietatea şi complexitatea emoţiilor umane admite o asemenea extindere.

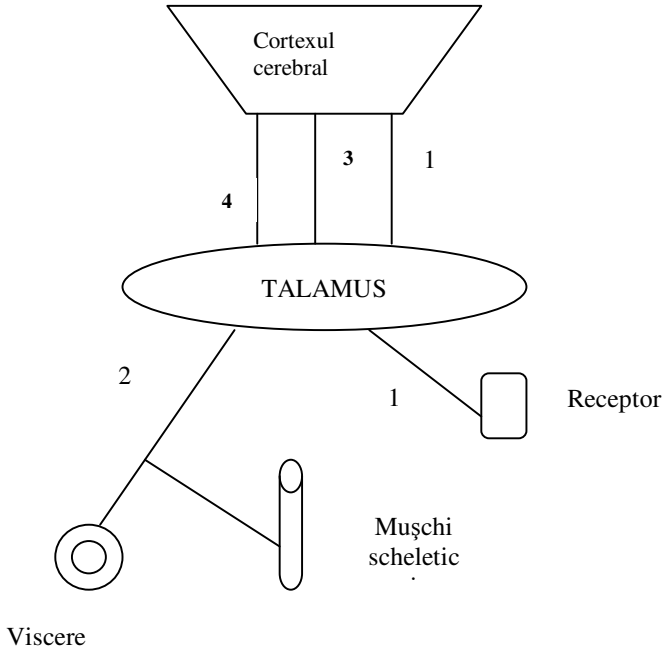


Fig. 3.3. Schema teoriei talamice a emoţiilor (după Cannon)

3.4.4. Teorii cognitive fiziologice

Sistematizarea datelor culese în experienţe fiziologice au dus la modele parţiale, care ajung să fie depăşite progresiv prin integrarea unor informaţii inedite în modele mai cuprinzătoare. Se conturează ideea că emoţia reprezintă un sindrom *organizat* în care dimensiunea cognitiv-subiectivă, cea vegetativă şi manifestările motorii comportamentale îşi au fiecare importanţa lor. Oricum diversitatea trăirilor emoţionale este departe de a fi egalată de varietatea relativ redusă a tablourilor fiziologice corelate.

Tema de reflecţie nr. 16

Argumentaţi afirmaţia „emoţia este un sindrom organizat”.

Dublajul informaţional

Teoriile cognitiv-fiziologice care domină scena psihologiei emoţiei în ultimii 20 de ani, se bazează pe datele unor experienţe - efectuate mai ales cu subiecţi umani - în care se manipulează doi factori: *componenta neurovegetativă* şi contextul cognitiv-social. Se urmăreşte modul în care un anumit *dublaj informaţional* ce însoţeşte *modificări fiziologice* controlate, determină tipul de evaluare subiectivă în procesul emoţional.

S. Schachter şi J. Singer au organizat un experiment interesant care a fost reluat apoi în diferite variante. Sub titlul că testează un produs farmaceutic, ei au format două loturi de comparaţie dintre studenţi, pe baza acceptului benevol. Primului lot - cel experimental – i s-a administrat sub formă de injecţie o soluţie de epinefrină, iar lotului de control - o soluţie salină cu efecte neutre (placebo). Epinefrina, ca substanţă adrenalinică, produce aproximativ aceleaşi efecte cu acelea ale descărcărilor sistemului nervos simpatic: creşte tensiunea sistolică, se accelerează pulsul şi ritmul respirator, se măreşte concentraţia de zahăr în sânge, eventual tremur muscular etc. Aşadar, în cadrul lotului experimental – împărţit la rândul său în trei grupe - se va obţine o activare a sistemului simpatic, marcată de modificările amintite, ceea ce va lipsi în lotul de control, la care s-a utilizat o soluţie placebo.

Al doilea factor mânuit în experiment a fost informaţia furnizată subiecţilor. Primul grup din lotul experimental a primit o informaţie exactă despre simptomele fiziologice pe care le va resimţi fiecare subiect într-un interval de circa 20 minute. Cel de-al doilea grup experimental nu primea nici o explicaţie cu privire la efectele fiziologice ale injecţie în timp ce al treilea grup experimental era dezinformat, adică era avertizat asupra urmărilor injecţiei în termeni inexacţi. Pe scurt, cele trei condiţii experimentale s-ar putea nota: Epi-Inf, Epi-Noninf şi Epi-Dezinf.

În perioada de 20 de minute, în care injecţia urma să-si facă efectul s-a adăugat o noua procedură. În camera de experienţă se introducea - alături de subiectul experimental - un partener, în fapt un, "complice" al cercetătorului, care era prezentat a fi în aceeaşi situaţie. Sarcina persoanei-complice era de a simula fie o stare de euforie, fie una de mânie - în funcţie de programul stabilit - în vederea creării unui *context sugestiv controlat*. Sensul procedurii era uşor de întrevăzut: în condiţiile în care subiectul experimental nu-şi va putea explica starea sa psihofiziologică va accepta probabil sugestia contextului cognitiv creat ad-hoc. Rezultatul a fost, că grupul "Epi-Noninf" şi "Epi-Dezinf" au împrumutat în mai mare măsură sugestia contextului, respectiv al persoanei-complice. Cotele de euforie, respectiv mânie în situaţiile experimentale au fost sensibil mai mari decât ale grupului informat şi ale celui de control. Subiecţii neinformaţi etichetau starea lor emoţională – creată prin activarea simpatică - în primul rând în funcţie de sugestia contextului cognitiv, ceea ce relevă importanţa dublajului informaţional în evaluarea tipului de emoţie. În acelaşi timp, subiecţii din grupul informat (Epi-Inf) şi cei din lotul de control s-au lăsat mult mai puţin influenţaţi de comportarea persoanelor-complice. Reiese că o stare de activare pentru a fi încadrată într-o emoţie de frică sau de bucurie etc., este necesar să fie dublată de anumiţi factori cognitivi. Emoţia cu eticheta ei, trăită diferenţiat ca "mânie" sau "dezgust" etc. poate să apară doar atunci când cei doi factori - activarea fiziologică şi momentul cognitiv – sunt integraţi într-o unitate.

Rezumând: teoriile cognitiv-fiziologice susţin că o stare emoţională este produsul interacţiunii între două componente: o activare fiziologică (marcată de o activare simpatică ridicată) şi o cunoaştere asupra cauzei activării. În timp ce prima componentă este privită ca emoţional nespecifică - ea determină numai intensitatea procesului emoţional - informaţia, cunoaşterea este aceea care determină calitatea stării afective.

Pe marginea acestei experienţe s-a făcut imediat remarca de ordin critic: explicaţia propusă de autori postulează caracterul nespecific al activităţii simpatice, fapt contestat cel puţin pentru emoţiile fundamentale (mânie, frică, bucurie etc.).

Reluarea în alte variante a experimentului au adus corecţii şi nuanţări, a scos în evidenţă atât rolul modificărilor vegetative, cât şi ale dublajului informaţional. Grupe de subiecţi, injectaţi cu

epinefrină (care activează SNS), cu clorpromazină (care blochează SNS) şi substanţe placebo au fost puse să vizioneze un film distractiv. Gradul de amuzament a depins de nivelul activării simpatice: subiecţii injectaţi cu epinefrină s-au amuzat cel mai mult. (Nici unul din grupurile de subiecţi nu a fost avertizat asupra efectelor injecţiei). A reieşit, de asemenea, că efectele dezinformării sau non-informării, ca şi ale feed-back-ului vegetativ, se fac resimţite mai ales în condiţiile unui nivel de activare redus până la moderat a activării simpatice. În condiţiile unei activări fiziologice puternice aceasta induce afecte negative indiferent de sugestiile contextului.

Într-o serie de experienţe, efectuate de R. S. Lazarus şi colaboratorii săi timp de peste 10 ani, s-au combinat mărturiile introspective şi înregistrările fiziologice. Subiecţii asistau la proiecţia unui film stresant - accidente sau scene de operaţii fără anestezie - în timp ce banda sonoră care însoţea imaginile sublinia caracterul dăunător al evenimentului ori valoarea informaţiilor ştiinţifice obţinute. Dublajul cognitiv sugera într-un caz un efect stresant iar în al doilea caz - o detaşare intelectuală. S-a înregistrat paralel conductanţa pielii şi ritmul cardiac. Rezultatul: impactul emoţional a fost diferit în cele două condiţii, dublajul informaţional a decis coloratura afectivă în sensul sugerat de contextul cognitiv. Lazarus a extins cercetarea dându-i şi o tentă transculturală. Studii efectuate timp de 2 ani în Japonia au scos în evidenţă variabilitatea expresiei emoţionale în diferite culturi, care îşi pun amprenta şi asupra definirii spectrului de stimuli emoţionali.

În procesele afective fuzionează aşadar informaţia despre situaţia care produce emoţia, relaţia persoanei faţă de situaţie şi modificările vegetative şi comportamentale care apar în organism.

Tema de reflecţie nr. 17

Pornind de la următorul exemplu: „te plimbi pe o cărare în pădure, eşti singur(ă) şi la un moment dat auzi zgomote ciudate în spatele tău, începi să tremuri, inima îţi bate mai tare şi respiri mai greu", explicaţi prin intermediul teoriilor fiziologice periferice, centrale şi cognitive, apariţia stării de frică.

3.5. CARACTERUL ADAPTATIV/NONADAPTATIV AL VIEŢII EMOŢIONALE

La nivel infrauman, conduita emoţională are un caracter predominant reflex-necondiţionat, ceea ce face ca ea să fie stabilă şi tipică pentru indivizii aceleiaşi specii de animale. De exemplu, orice pisică furioasă îşi arcuieşte spinarea, scoate ghearele, îşi zbârleşte părul etc. Repertoriul de reacţii de care dispun animalele în situaţii generatoare de emoţii este limitat.

Ludîghina-Kohts a urmărit - pe bază de observaţie - pe băiatul ei de la 1,5 la 4 ani comparativ cu un mic cimpanzeu de aceeaşi vârstă. Autoarea a constatat identitatea în emoţiile de frică şi asemănări în expresiile de furie, tandreţe şi tristeţe. Diferenţele însă sunt evidente: la cimpanzeu predomină excitaţia, frica, mânia, în timp ce copilul are tendinţa mai puternică de a exprima bucuria, tristeţea, tandreţea, precum şi emoţiile legate de intelect (curiozitatea, mirarea).

La om, conduita emoţională se realizează în forme şi în limite social-istoric condiţionate. În opinia lui Ch. Darwin expresiile emoţionale sunt reziduuri ale unor acte odinioară adaptative şi desfăşurate. De pildă, strângerea pumnilor, rânjetul, umflarea nărilor în cazul mâniei au fost iniţial necesare, servind strămoşilor umani în luptă directă unul cu altul. Tot aşa, tresărirea în momente de spaimă ar fi constituit - după Darwin - momentul iniţial al saltului efectuat pentru a evita primejdia. În procesul dezvoltării istorice s-au modificat sensibil relaţiile interumane ca şi numeroase reacţii de adaptare ale omului - inclusiv mişcările expresive din emoţii - pierzându-şi finalitatea iniţială, dar continuând să se manifeste graţie legăturilor durabile statornicite anterior la strămoşii omului. Simpla prezenţă a semenilor modifică manifestările afective ale unei persoane. Un eşec împărţit cu alţii atenuează sensibil emoţia negativă. Un om care trăieşte o emoţie de frică se comportă altfel când este

singur, decât atunci când se ştie observat şi judecat prin prisma noţiunilor de curaj-laşitate. De asemenea, conduita unui om cuprins de mânie nu este aceeaşi când domină o situaţie şi are aprobarea celor din jur, decât atunci când este singur şi fără
putere. Se constat în acelaşi timp evoluţia spre simbol a expresiilor emoţionale.

Tema de reflecţie nr. 18

Cât de mult din experienţa noastră emoţională consideraţi că este produsul evoluţiei prin selecţie naturală? Argumentaţi.

Fiziologul W. Cannon tratează emoţia ca un ansamblu de reacţii cu caracter adaptativ. Modificările organice, care se produc ca efect al descărcării sistemului nervos vegetativ - în primul rând al ramurii sale simpatice - constituie modificări utile organismului. Accelerarea circulaţiei şi a respiraţiei, eliberarea unei cantităţi sporite de zahăr care este distribuit muşchilor striaţi - mărindu-le capacitatea de lucru -, scăderea oboselii musculare sub influenţa adrenalinei, coagularea mai rapidă a sângelui în caz de rănire etc., toate acestea sunt reacţii utile organismului în condiţii dificile. Activarea sistemului nervos vegetativ face să se descarce unitar resursele organice astfel ca prin energizarea musculară organismul să facă faţă unor situaţii de alertă. Cu alte cuvinte, mobilizarea somato-vegetativă, activarea simpatică reprezintă o preorganizare energetică a adaptării, într-un fel "o pregătire pentru luptă".

Ulterior, D. B. Lindsley şi E. Duffy au subliniat, de asemenea, aspectul energizant tipic procesului emoţional, având în vedere şi aportul sistemului activator al trunchiului cerebral.

Pe de altă parte, se notează că frica, mânia şi alte emoţii mai ales în situaţii inedite, neaşteptate, faţă de care individul nu are încă elaborate modalităţi adecvate de acţiune, motiv pentru care intervine reflexul înnăscut de apărare.

Se apreciază că emoţiile de intensitate medie au, de regulă, un efect dinamizant, adaptativ, în timp ce emoţiile de intensitate maximă au ca efect dezorganizarea conduitei (prin agitaţia inutilă, acţiuni ratate, alteori încremenire, paralizare în faţa primejdiei etc.). De aici teza – răspândită în rândul unor psihologi - că emoţia are un caracter dezadaptativ. Asociind procesul emoţional - mai exact conduita emoţională – de excesul de motivaţie, aceşti psihologi subliniază caracterul ei de dezorganizare şi dezadaptare.

Este stabilit că între nivelul de activare fiziologică şi randamentul în acţiune nu există practic o relaţie liniară decât până la un punct; dincolo de optimum-ul motivaţional, mobilizarea energetică eşuează în emoţie, supra-motivarea antrenează un declin al prestaţiei, dezorganizarea conduitei.

Astfel, P. Janet face din emoţie o conduită de dezadaptare, de eşec. De asemenea, H. Piéron defineşte emoţia ca un proces critic, "o descărcare anormală de energie nervoasă, o descărcare ce excede cantitatea ce poate fi utilizată pentru reacţiile normale ale individului".

Alţi autori (E. Duffy ş.a.) privesc activarea fiziologică drept un continuum al cărei formă limită este emoţia; mobilizarea energetică atinge limita în emoţie. Cum "surplusul de energie nu mai este reversibil în emoţie" (V. Pavelcu), acesta se descarcă ineficient, dând reacţia dezadaptată, dezorganizată. J. P. Sartre, în lucrarea sa,"Esquisse d'une theorie des émotions", înfăţişează emoţia drept o conduită critică, de impas, împingând oarecum la limită această concepţie. Autorul porneşte de la P. Janet şi de la modelul incintei cu bariere propus de K. Lewin şi elevii săi.

Universul în care trăim – spune J. P. Sartre – este brăzdat de drumuri, de căi de acces spre rezolvarea nevoilor noastre. Când drumurile astfel trasate devin prea dificile sau când nu vedem drumul (ieşirea), noi nu mai putem rămâne într-o lume aşa de presantă şi dificilă.

Tensiunea psihică, prelungindu-se dincolo de un nivel critic, apare eşuarea în emoţie, refugiul într-o "conduită magică" – după Sartre. Subiectul încearcă "să schimbe" lumea, adică să vadă

raporturile dintre lucruri ca şi cum n-ar mai fi deterministe, ci reglate de magie. Conduita emotivă - spune acelaşi autor - nu este una efectivă, ci o conduită magică; ea nu acţionează real asupra obiectului, ci îi conferă acestuia un "minus" de realitate. Conştiinţa se transformă anume pentru "a transforma" obiectul, pentru a-i conferi o existenţă minoră. "Când toate drumurile sunt barate - scrie Sartre - conştiinţa se precipită în lumea magică a emoţiei...".

L-am citat pe J. P. Sartre pentru că sub condeiul său trăsăturile modelului incriminat capătă acuitate. Emoţia pozitivă, stenică este ignorată; valoarea mobilizatoare, energizantă a stărilor afective nu e cuprinsă în ecuaţie, promovându-se un model parţial, limitat, ca nucleu al teoriei asupra emoţiei.

Cele două concepţii opuse cu privire la sensul procesului emoţional una care vede în mobilizarea energetică pregătirea acţiunii şi cealaltă care reţine numai aspectul dezorganizator al descărcării emotive – se sprijină pe fapte reale. Numai că ele pleacă de la o alternativă falsă, "sau-sau" şi de aceea, considerând o categorie de fapte sunt nevoite să închidă ochii asupra celeilalte. Or, afectivitatea trebuie privită în mecanismul general al echilibrării organismului cu mediul, în funcţia generală de reglare a conduitei care revine fenomenelor psihice.

3.6. EMOTIVITATEA - TRĂSĂTURĂ DE PERSONALITATE

În experienţa curentă echivalăm emotivitatea cu hiperemotivitatea, cu faptul de a avea reacţii emotive mai puternice şi mai frecvente decât media populaţiei. O persoană echilibrată sub aspect emoţional se caracterizează printr-o "stare de tensiune relativ omogenă, nivel de activare moderat cu evitarea excesului sau deficitului de mobilizare energetică". Balanţa celor două categorii de trăiri afective polarizate (stenice şi astenice, pozitive şi negative) este echilibrată. În schimb dezechilibrul emoţional este marcat fie de indispoziţie, depresie, tristeţe, supărare, de abandon; fie iritare, mânie, indignare, agresivitate. Dezechilibrul emoţional restrânge şi perturbă economia activităţii.

Se pune întrebarea dacă se poate vorbi de o constituţie emotivă caracterizată - după Dupré - prin dezechilibrul sistemului nervos, hiperiritabilitatea difuză şi insuficienţa inhibiţiei voluntare, în virtutea căreia individul prezintă reacţii anormale prin vivacitatea, extensia si durata lor, incapabil de a se adapta. situaţiilor neprevăzute, inedite? Experienţe făcute pe animale sugerează ideea determinării ereditare a emotivităţii aşa cum a fost definită mai sus. În cadrul unor loturi paralele, grupul de non-emotivi rămâne stabil, în timp ce grupul de emotivi devine din ce în ce mai emotiv. De unde, concluzia asupra existenţei unei constituţii fiziologice predispuse la emotivitate.

Există apoi o emotivitate dobândită în cursul vieţii.

Stratton a studiat dosarul medical a 1000 de studenţi urmărind relaţia dintre frecvenţa unor boli şi emotivitate. Autorul a stabilit că o stare precară de sănătate antrenează creşterea reacţiilor emotive. Anxietatea se asociază statistic cu maladii în perioada preadolescenţei. Persoanele care în cursul vieţii au suferit de o boală gravă prezintă o reactivitate emoţională exagerată.

Fobiile sunt adesea sechele ale unor şocuri emoţionale iar complexul pare a corespunde unui nod de sentimente şi atitudini rău integrate personalităţii (P. Fraisse).

Maturitatea afectivă indică prezenţa controlului de sine, însuşirea modalităţilor adaptative la situaţiile cu care ne confruntăm în viaţa.

Tema de reflecţie nr. 19

Daţi trei exemple de consecinţe pe care l-ar putea avea experienţierea îndelungată a unor emoţii negative asupra sănătăţii.

SUMAR

Procesele afective sunt fenomene psihice complexe, caracterizate prin modificări fiziologice, printr-o conduită marcată de expersii emoţionale şi printr-o trăire subiectivă.

Luând ca termen generic procesul emoţional, se disting: procese emoţionale primare dispoziţii organice şi afecte; *emoţiile propriu-zise*; *dispoziţiile afective*; *sentimentele.*

Notele caracteristice ale procesului emoţional sunt : subiectivitatea, nota evaluativă, valoarea motivaţională şi polaritatea.

Emoţia nu se reduce la aspectul de trăire subiectivă, ci formează o configuraţie complexă ce integrează trei dimensiuni: manifestări organice, vegetative, manifestări comportamentale şi trăirea afectivă a relaţiei cu lumea. Aceste dimensiuni sunt mediate cognitiv, adică stimulii emoţionali dobândesc semnificaţie în funcţie de experienţa individuală şi de sensurile sociale. Diferenţele fiziologice dintre emoţii sunt mai puţin relevante comparativ cu rolul diferenţiator al factorilor cognitivi din acelaşi tip de emoţii. Principalele teorii asupra emoţiilor sunt: *teoria intelectualistă* (emoţia este redusă la actul de cunoaştere); *teorii fiziologice periferice* (reduce conţinutul emoţional la senzaţii de ordin periferic, condiderând în acelaşi timp că reacţile fiziologice sunt determinante în construirea semnificaţiei afective conştiente); *teorii fiziologice centrale* (trăirea emoţională constituie prin excelenţă un evenimnt central în care cel mai important rol îl deţine talamusul); *teorii cognitiv-fiziologice* (emoţia este un sindrom organizat în care se integrează dimensiunea cognitiv-subiectivă, vegetativă şi manifestările motorii comportamentale).

Conduita emoţională este condiţionată social-istoric şi reprezintă un mecanism general al echilibrării organismului cu mediul.

Temă de autoevaluare

- Realizaţi un eseu în care să argumentaţi teza: „emoţiile sunt evenimente postcognitive”.

Bibliografie de referinţă

Obligatorie

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (2002). *Introducere în psihologie*. Editura Tehnică, Bucureşti.

Radu, I. (coord., 1993). *Introducere în psihologia contemporană*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.

Opţională

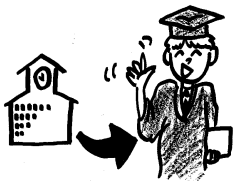
Lazarus, R. H. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, Oxford, UK.

Modul 4

PERSONALITATEA ŞI DIMENSIUNILE EI PSIHOLOGICE

Scopul modulului: Familiarizarea studentului cu problematica personalităţii şi diversele faţete ale acesteia.

Obiectivele modulului:
După parcurgerea acestui modul cursanţii trebuie:



- Să poată defini personalitatea, conform diferitelor paradigme
- Să sesizeze diferenţele şi asemănările dintre modelul trăsăturilor şi cel factorial
- Să poată defini temperamentul şi să releve caracteristicile comportamentale ale fiecărui tip temperamental
- Să explice relaţia dintre temperament şi tipologia activităţii nervoase superioare
- Să facă distincţia între echilibrul/dezechilibrul temperamental şi emoţional
- Să poată defini caracterul şi modul în care acesta se structurează
- Să ofere exemple de trăsături negative mai frecvente şi să sugereze modalităţi de corectare a lor
- Să ilustreze rolul predispoziţiilor genetice în formarea aptitudinilor
- Să-şi formeze o reprezentare a conceptului de inteligenţă
- Să surprindă relaţia dintre succesul profesional şi aptitudinile speciale

În acest modul vom aborda personalitatea, în diferitele sale accepţiuni şi detaliind dimensiunile sau faţetele sale. În prima parte vor fi descrise modelul trăsăturilor şi modelul factorial ca demersuri tipice în studierea personalităţii, cu accent pe familiarizarea cu noţiunile de trăsătură psihică, tip psihologic, factor psihic. Apoi vom analiza modul în care se structurează personalitatea - sub influenţa factorilor sociali şi culturali acţionând asupra datelor biologice şi factorilor psihologici. În continuare vor fi prezentate pe larg temperamentul, caracterul şi aptitudinile, fiind descrise cele mai cunoscute abordări şi analizate critic prin prisma utilităţii lor în explicarea şi predicţia comportamentului uman. Temele de reflecţie vă vor ajuta să sesizaţi interacţiunea dintre fenomenele prezentate şi totodată să puteţi aplica cunoştinţele la situaţii şi probleme concrete.

4.1. DEMERSURI TIPICE ÎN ABORDAREA PERSONALITĂŢII

În accepţia simţului comun personalitatea este echivalata cu "individul de excepţie", cu persoana creativă pe plan social sau cultural, punct de vedere care nu este deplin însuşit în psihologie. Pentru ştiinţa psihologică, personalitatea este o calitate, pe care o poate dobândi virtual orice individ într-o anumită etapă a dezvoltării sale - şi anume în perioada adolescenţei avansate - întrunind anumite note sau caracteristici definite. Sub unghi psihologic, "personalitatea reprezintă îmbinarea unitară non-repetitivă a însuşirilor psihice care caracterizează mai pregnant şi cu un mai mare grad de stabilitate omul concret şi modalităţile sale de conduita". În acelaşi timp, personalitatea poate fi privita ca o

"construcţie ştiinţifica", un tablou elaborat prin abstracţie ştiinţifică - pornind de la fapte - cu care abordăm individul concret analizând modul său de a fi şi de a se comporta în condiţii diferite.

Tema de reflecţie nr. 1

Observaţi comportamentul unei persoane nefamiliare într-o situaţie concretă (de ex. luând cina cu familia) şi faceţi inferenţe privind personalitatea sa. În ce măsură credeţi că inferenţele pe care le-ati extras sunt o "construcţie" sau reprezintă o "realitate"?
Dar dacă aţi fi extras inferenţele printr-o metodă ştiinţifică ?

Numărul definiţiilor date personalităţii este de ordinul zecilor astfel încât enumerarea lor ar fi deconcertantă. Citǎm câteva. După G. Allport "personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic"; după N.Sillamy "personalitatea este în esenţa elementul stabil a1 conduitei unei persoane, modul său obişnuit de a fi ceea ce o diferenţiază de altele. Orice om este, în acelaşi timp, asemănător cu alţi indivizi din grupul său cultural şi diferit de ei prin caracterul unic al experienţelor trăite; singularitatea sa, fracţiunea cea mai originală a eului său constituie esenţialul personalităţii sale". A. V. Petrovski şi M.G. Iarosevski propun definiţia: "Personalitatea (în psihologie) este o calitate sistemică dobândită de individ în activitatea obiectuală şi de comunicare, care-l caracterizează sub aspectul includerii lui în relaţiile sociale.

În psihologie problematica personalităţii în ansamblul ei ocupă un loc central, având implicaţii atât pentru practica socială (educaţie, cultură etc.), cât şi pentru domenii învecinate ale ştiinţei psihologice.

Însuşindu-şi cerinţa elementară pentru ştiinţă - de a porni de la fapte - studierea personalităţii şi-a ales ca punct de plecare fie observaţia în condiţiile vieţii cotidiene, fie probe psihologice standardizate (teste), fie experienţa clinică, fie combinarea acestor surse laolaltă.

4.1.1. Modelul trăsăturilor

Luând drept cadru de observaţie viaţa cotidiană, ceea ce se impune atenţiei - în legătură cu o persoană - sunt faptele sale de conduită, aspectul fizic (postura, ţinuta), relaţiile cu ceilalţi, activităţile pe care le desfăşoară, prestaţiile la care ajunge etc. La prima vedere, aceste fapte/relaţii - cu excepţia aspectului fizic - diferă parcă de la o situaţie la alta, prezintă cum se spune o variabilitate situaţională. În condiţii diferite şi într-un interval de timp mai lung se impune însă observaţiei o anumită consistenţă internă dincolo de varietatea situaţiilor. Multitudinea de acte, relaţii, realizări ale unui individ se înscriu într-un cadru unitar, relevă deci anumite invarianţe.

Tot aşa, în roluri sau funcţii diferite pe care le îndeplineşte o persoană, aceasta manifestă atitudini şi calităţi sau defecte asemănătoare, adeseori identice. Aşadar, atât variabilitatea situaţională a conduitei cât şi alternanţa în timp a rolurilor unei persoane se înscriu într-un cadru de relativă stabilitate şi consistenţa, care conferă comportamentului, relaţiilor sale cu lumea o anumită identitate sau unitate. Aceasta trimite la ideea de personalitate. Informaţia de start este aici, cu precădere, una observaţională, formată iniţial din date de ordin calitativ despre activităţi. Pornind de la aceste convergenţe constatate se impune noţiunea de trăsătură psihică, şi apoi cea de personalitate, înţeleasă în primă aproximaţie, ca "o constelaţie de trăsături" (P. Guilford).

Trăsătura psihică

O trăsătură psihică este o însuşire sau particularitate relativ stabilă a unei persoane sau a unui proces psihic. Pe plan comportamental o trăsătură este indicată de predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli. De exemplu, timiditatea este un mod relativ stabil de comportare

a unei persoane în situaţii noi şi în raport cu ceilalţi, mod de comportare marcat de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizarea energetică exagerată.

Luând act de comportamentele unei persoane, le subsumăm unor etichete verbale (sincer, onest, emotiv etc.), le grupăm în anumite noţiuni sau categorii. Trăsăturile sunt în primul rând noţiuni descriptive, dar ele dobândesc în practică şi o valoare explicativă. Fapte de conduită, întâlnite în viaţa cotidiană, sunt explicate prin noţiunile care le rezumă: încăpăţânarea este explicată prin negativism, reacţiile emoţionale exagerate - prin timiditate etc. Noţiuni construite astfel prin abstracţie clasificatorie devin apoi explicative. Acesta este modul aristotelic de abordare propriu simţului comun, dar şi psihologiei tradiţionale, care s-a menţinut - cel puţin în punctele ei de plecare - în proximitatea simţului comun.

Tema de reflecţie nr. 2

Întrebaţi o cunoştinţă de ce crede că un tânăr roşeşte, se fâstâceşte şi evită privirea fetelor de vârsta sa. Cel mai probabil vă va răspunde că tânărul este timid.

Explicaţi-i diferenţa dintre valoarea descriptivă şi cea explicativă a trăsăturilor de personalitate. Imaginaţi-vă mai multe posibile explicaţii pentru comportamentului tânărului (ex. crede că fetele vor observa că are coşuri pe faţă).

Procesul de abstractizare prin care ne ridicăm de la variabilitatea situaţională a conduitei la trăsături psihice şi apoi la personalitate poate fi redat grafic prin figura 4.1.

După cum se vede, nivelul de start este acela al răspunsurilor comportamentale specifice consemnate în situaţii diferite. În diversitatea acestor comportamente observaţia sistematică degajă anumiţi "numitori comuni": deprinderi şi obişnuinţe de conduită care vor fi reunite, regrupate apoi în trăsături psihice.

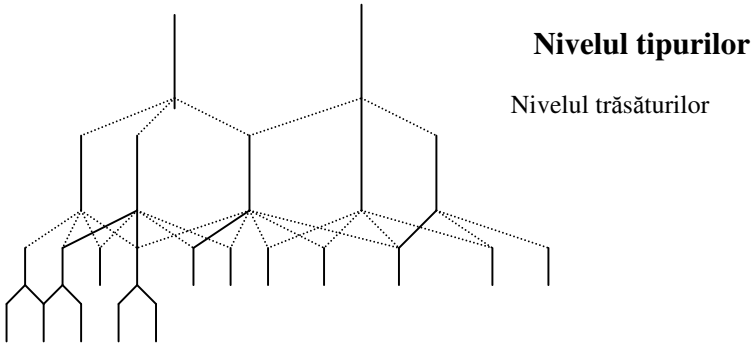


Fig 4.1. Demersul abstracţiei clasificatorii

Tipul psihologic

Noţiunea de trăsătură este un concept-pivot în această abordare. În continuare, în procesul de abstractizare şi continuă regrupare, intervine noţiunea de tip psihologic, respectiv de tipologie, care constituie un cadru de clasificare mai larg, având la bază grupaje de trăsături. Tipul este un concept de generalitate medie, situat între concretul-singular şi generalul-abstract, şi realizează o îmbinare de trăsături în genul unui portret-robot sau portret ideal, construit prin schematizare şi aglutinarea notelor comune.

Rezumând, acesta este demersul clasic - al abstracţiei clasificatorii - prin care avansăm spre structura esenţială a persoanei, fără a avea certitudinea că o sesizăm în mod efectiv. E. Boring,

cunoscut istoric al psihologiei, a arătat ca modelul aristotelian a rămas multă vreme predominant în gândirea şi metodologia psihologică. Noţiunile, respectiv categoriile construite prin abstractizare sunt reificate, adică sunt proiectate ca suporturi psihice reale, diferite de conduitele care le desemnează, deşi ele nu fac decât să eticheteze aceste conduite. Avem de-a face cu o explicaţie idem per idem (adică tautologică), ce capătă statut de primă aproximaţie. Problema este dacă acestei construcţii cognitive în trepte îi corespunde o ierarhizare reală sau este vorba mai degrabă de simple cadre cu valoare euristică.

De regulă, tipologiile psihologice pornesc de la sesizarea intuitivă a unor fapte sau relaţii remarcabile care duc la schiţarea unui cadru de clasificare provizoriu; urmează apoi studiul cantitativ, cu mijloace statistice menite să scoată în relief asocieri sau corelaţii statistic semnificative Aceasta ne apropie de aproximarea unei configuraţii sau structuri, care nu mai este o simplă compunere aditivă de trăsături, ci un grupaj unitar, o îmbinare calitativ specifică. Demersul abstracţiei clasificatorii sau modelul trăsăturilor se întregeşte astfel ca unul de tip structural.

Tipologiile constituţionale

Vom ilustra cele spuse pe baza tipologiilor constituţionale. În cadrul experienţei clinice s-au remarcat anumite paralelisme frapante între constituţia somatică sau corporală a unei persoane şi manifestările de ordin psihic. Această intuiţie a dus la schiţarea unor tipologii constituţionale, bazate pe parametrii constituţiei fizice, corporale.

După o clasificare cunoscută, propusă de Pende, oamenii se împart - după aspectul lor fizic - în trei categorii: tipul brevilin (scund), tipul longilin (înalt) şi tipul intermediar sau mediu. Preluând, în esenţă, această clasificare E. Kretschmer utilizează alţi termeni: tipul picnic, tipul astenic şi tipul atletic. Ca aspect fizic, tipul picnic se caracterizează printr-o siluetă de statură mijlocie, exces ponderal, faţa plină, mâini şi picioare scurte, abdomenul şi toracele bine dezvoltate, gâtul mai scurt. Tipul astenic se caracterizează mai curând prin dezvoltarea pe verticală: corpul mai alungit şi slab, greutate inferioara celei normale în raport cu înălţimea respectivă, mâinile şi picioarele mai lungi şi subţiri, sistem osteo-muscular firav. Acestor două tipuri li se adaugă un al treilea - tipul atletic: bine proporţionat fizic, având toracele şi musculatura bine dezvoltate.

E. Kretschmer asociază - pe baza experienţei clinice - anumite portrete psihologice tipurilor somatice descrise mai sus. Astfel, persoanele cu o constituţie picnică prezintă statistic un grupaj tipic de trăsături psihice: vioiciune, mobilitate, optimism, umor, spontaneitate în gesturi şi vorbire, capacitate de a stabili uşor contacte, dar şi o anumită superficialitate în relaţiile sociale, înclinaţie către concesii şi compromisuri, spirit mai practic etc. Acest grupaj de trăsături formează un profil temperamental numit de Kretschmer ciclotimic. La indivizii cu constituţie fizică de tip astenic întâlnim: înclinaţie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitatea pentru forma exterioară a relaţiilor dintre oameni, meticulozitate dusa uneori până la pedanterie, un simţ acut al onoarei, manifestări de ambiţie ascunzând adesea un complex de inferioritate etc. Acest profil temperamental a fost numit schizotimic. Tipul atletic, intermediar intre tipurile extreme menţionate, prezintă ca trăsături psihice: înclinaţia spre activităţi care reclamă un volum mare de mişcări şi un mare consum de energie (ramuri sportive, activităţi desfăşurate pe spaţii mari cu schimbări rapide de situaţie etc.), apoi echilibrul emoţional, trăiri afective stenice (bună dispoziţie), încredere în sine, autoapreciere realistă etc.

Tema de reflecţie nr. 3

Verificaţi asocierea dintre tipurile somatice (picnic, astenic şi atletic) descride de E. Kretschmer şi profilurile temperamentale corespunzătoare, analizând comportamentul unor persoane apropiate care se încadrează în cele 3 tipuri somatice.

Asemenea tipologii prezintă interes în măsura în care prezintă o valoare predictivă, chiar şi numai statistică. De pildă cunoscând o persoană care aparţine unui anumit tip constituţional ne

întrebăm asupra informaţiei prezumtive referitor la profilul temperamenta1 sau a şansei de apariţie a unor tulburări psihice. Controlul experimental al tipologiei lui Kretschmer, întrevăzută iniţial mai mult pe bază intuitivă, a fost realizat de continuatorii acestuia. Corelaţia dintre portretele psihologice şi tipul somatic nu s-a dovedit a fi atât de bine stabilită pentru personalitatea normală, cât este pentru cazurile patologice. Axa definită prin radicalii schizo-ciclo a devenit curentă în terminologia psihopatologică.

În tabelul 4.1 sunt condensate câteva particularităţi temperamentale la ciclotimi şi schizotimi, stabilite pe bază experimentală (după Rohracher)

"Tipul constituţional - arată V. Ceauşu - reprezintă un anumit mod de îmbinare a caracteristicilor fizice cu cele psihice, în aşa fel încât, din recunoaşterea unora să poată fi deduse celelalte". Bineînţeles, este vorba aici de relaţii pe planu1 informaţiei, al cunoaşterii şi nu de planul relaţiilor cauzale.

Tabel 4.1. Particularităţi temperamentale la ciclotimi şi schizotimi

Trăsătura	Ciclotimi	Schizotimi
Ritmul personal	Lent	Rapid
Oboseala manifestă	Se manifestă progresiv	Se manifestă brusc
Reacţia la formă şi culoare	Receptiv la culori	Receptiv la forme
Extensiunea câmpului de observaţie	Larg	Îngust
Reprezentările	Asociative	Perseverative
Performanţă şi atenţie	Calitativ slabă; Cantitativ bună; Sintetic şi orientat spre ansamblu	Calitativ bună; Cantitativ slabă; Analitic şi orientat asupra unor anumite părţi
Adaptabilitatea la situaţii noi	Se schimbă uşor	Se schimbă greu
Comportamentul însoţit de: În situaţii excitante	Halo afectiv fără repercusiuni prelungite exploziv	Coloratură afectivă lentă cu repercusiuni de durată Stăpânire de sine

Oricum, aspectul fizic, corporal ţine de "simptomatica stabilă" sesizabilă direct prin observaţie. Anumite asocieri statistice semnificative între caracteristici ce ţin de aspectul corporal şi variabile psihologice sugerează clasificări orientative în examenul psihologic al unei persoane - menţionează autorul citat.

Nu este vorba însă de a deriva, pe plan ontologic, însuşirile psihice din tipul somatic fără medierea chimismului intern al organismului, respectiv a sistemului nervos central.

Structura trăsăturilor psihice

Demersul structuralist cere ca atunci când abordăm o persoană să desprindem anumite dimensiuni sau trăsături-pivot (în număr de 2-3), în jurul cărora se organizează celelalte însuşiri.

G. Allport estimează că la fiecare individ se pot descoperi 2-3 trăsături cardinale, care domină şi controlează pe celelalte. Urmează apoi un grup de trăsături principale (10-15) care pot fi recunoscute cu uşurinţă la o persoană fiindu-i caracteristice, în sfârşit există sute şi mii de trăsături secundare şi de fond, care sunt mai palid exprimate (dicţionarul unei limbi cuprinde mii de termeni ce desemnează trăsături). Pornind de la ansamblul de trăsături, personalitatea apare ca "o structură specifică de însuşiri care determină o formă proprie de conduită în contact cu realitatea înconjurătoare" - scrie I. Holban. Înseamnă că simpla inventariere analitică a trăsăturilor unei persoane nu ne spune mare lucru, per-

sonalitatea nu trebuie concepută în mod aditiv, ca o simplă sumă de trăsături. Important este surprinderea configuraţiei, a structurii, numai aceasta permite o predicţie valabilă. Intr-o asemenea configuraţie urmează să desprindem trăsătura sau trăsăturile-pivot, adică o caracteristică centrală sau câteva prin care se exprimă pregnant personalitatea cuiva şi care susţine, respectiv inhibă celelalte însuşiri, realizând indirect o formă de echilibru proprie unui individ. În felul acesta - spune I. Holban - se distinge un impulsiv de un echilibrat, un om de caracter de un om pe care nu-l poţi preţui, un om sociabil, comunicativ de un om retras, un timid de un îndrăzneţ, etc. Dominanta psihică aduce o ierarhizare şi interdependenţă a trăsăturilor, reliefând fie o direcţie de orientare, fie o modalitate de reacţie a unei persoane, fie un talent deosebit. În acest din urmă caz, talentul subordonează multe din mobilurile activităţii cotidiene, ştiinţei, tehnicii, artei etc. pe care persoana respectivă o stăpâneşte şi care devine valoarea centrală a conduitei sale. Dacă trăsătura-pivot sau dominantă va fi una temperamentală - de pildă impulsivitatea - persoana va exterioriza această caracteristică "prin aspectul precipitat şi intens al mişcării, prin trecerea la acţiune fără suficientă deliberare, uneori fără suficientă informare, prin nerezistenţă la stări de aşteptare sau muncă de migală, prin caracterul sacadat al vorbirii, prin prezenţa impulsivităţii în relaţiile sociale".

Tema de reflecţie nr. 4

Identificaţi-vă trăsătura sau trăsăturile pivot şi câteva trăsături principale şi secundare. Observaţi relaţia dintre ele.

4.1.2. Modelul factorial

Factorii şi strategia factorială

Dacă primul demers metodologic avea ca noţiune centrală pe aceea de trăsătură, a doua cale în studierea personalităţii ia ca noţiune-pivot noţiunea de factor iar strategia aplicată poate fi numită strategia factorială. Informaţia de start pe care se sprijină această strategie este psihometrică; ea îmbracă, de regulă, forma de date numerice: rezultate la teste, aprecieri prin punctaj sau note (pe o scală convenţională), evaluarea produselor activităţii etc. Întreg demersul consta în a reduce diversitatea rezultatelor brute la anumiţi factori comuni sau mai specifici, de a căuta într-un sens "simplu" sau "complex". E vorba deci, de tendinţe fireşti în gândirea naturală. Dacă luăm, spre exemplu, un fenomen complex - reuşita la învăţătură, exprimată într-o diversitate de rezultate - încercăm să o explicăm, arătând că ea e rezultatul unor factori de ordin intelectual (inteligenţă, aptitudini), a unor factori nonintelectuali (motivaţie, sârguinţă), precum şi a unor condiţii externe (metoda de predare etc.). Fiecare din aceşti factori participă la producerea rezultatului considerat cu o anumită pondere. Diversitatea reuşitei şcolare este redusă la anumiţi factori.

Tot aşa, dacă analizăm performanţa cognitivă a omului în toată diversitatea şi complexitatea ei, căutăm în spatele acesteia factorii care o explică: percepţia, memoria, gândirea etc. Firesţte, numărul de factori postulaţi este mai mic decât ansamblul de date sau variabile brute de la care plecăm. Pornind deci de la o informaţie iniţială - dată în formă numerică - se aplică apoi un aparat statistico-matematic, în speţă calculul de corelaţie şi analiză factorială.

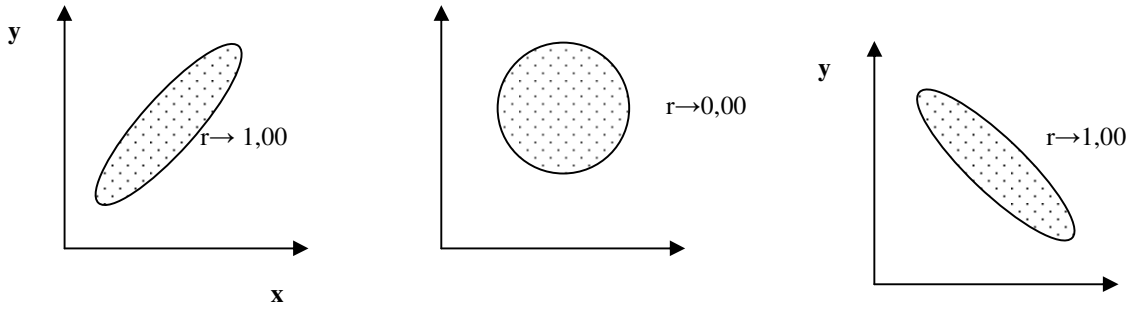
Corelaţia

Noţiunea de corelaţie sau asociere corespunde tendinţei fireşti de a asocia, de a pune în legătură fapte care apar şi se modifică (evoluează) paralel. De exemplu, notele obţinute de elevi la matematici (x) tind să

"meargă" în paralel, mai exact în acelaşi sens cu cele de la fizică (y). Un şcolar care are note bune la una din materii are şanse mari dea obţine note de acelaşi nivel şi la cealaltă disciplină.

Explicăm în mod firesc acest paralelism postulând un factor comun, în cazul nostru un mod de raţionament tipic, presupus de ambele materii de învăţământ. Se poate estima gradul de asociere între cele două mulţimi de note (x şi y) cu ajutorul unui indice numeric numit coeficient de corelaţie (rxy), care ia valori intre -1 şi +1, trecând prin zero. Aceşti coeficienţi reuniţi într-o matrice, sunt supuşi în continuare unei analize în trepte, care degajă factorii subiacenţi urmând o procedură bine definită numită pe scurt analiză factorială.

În mod analog, dacă vom aplica unui lot de persoane, anumite teste verificate, rezultatele lor ne apar în formă numerică. Puse în paralel, în cadrul colecţiei de date, vor reieşi tendinţe de asociere a variabilelor, de modificare în acelaşi sens (valori ale lui r tinzând spre 1) sau de variaţie în sens opus (valori negative) precum şi aspectul de independenţă, indicat de valori ale lui r apropiate de 0 (vezi fig. 4.2).



a. **b.** **c.**

Fig. 4.2. Digrame stilizate de corelaţie: a – corelaţie directă, b – corelaţie inversă, c – nonccorelaţie

Tema de reflecţie nr. 5

Dacă între perfomanţa la matematică şi cea la fizică există o corelaţie directă, identificaţi posibile comportamente/ performanţe între care există mai degrabă o corelaţie inversă şi altele care sunt independente.

Analiza factorială

Coeficienţii de corelaţie (r) indică doar paralelismul (covariaţia), iar de la un nivel legătura între variabile, fără a putea preciza natura cauzelor, respectiv factorilor, care determină corelaţia. Analiza factorială este o procedură matematică prin care, dintr-un ansamblu de coeficienţi de corelaţie aşezaţi intr-o matrice, se extrag factorii implicaţi încercând deci să precizeze compoziţia corelaţiei, disociind elementele, respectiv factorii care o compun.

Încredinţată în zilele noastre unui calculator, procedura permite să se reducă diversitatea rezultatelor brute iniţiale la câţiva factori comuni, mai frecvent la un factor general (g) apoi la factori care joacă un rol într-un grup de activităţi (numiţi factori de grup) şi în cele din urmă la factori specifici implicaţi doar într-o activitate particulară sau alta. În figura 4.3 este redată o asemenea diagramă ierarhică, prezentată de autor ca o aproximare a investigaţiilor factoriale asupra capacităţilor. La vârful diagramei avem un factor comun (g), urmează factori de grup şi apoi factori specifici.

Întreaga această informaţie finală, fiind dată în formă numerică - la fel ca şi cea iniţială - urmează a fi interpretată psihologic pe baza ipotezelor de start. Analiza factorială este o metodă, nu o teorie; o metodă de condensare a datelor în proximitatea teoriei psihologice; ea este neutră în raport cu interpretările psihologice care se formulează, interpretări tributare opţiunilor teoretice ale psihologului. În final, în "rezumatul matematic" obţinut urmează să se aproximeze o structură sau configuraţie a factorilor întrevăzută, eventual în cadrul unei ipoteze psihologice, sau sugerând o nouă teorie. Anastasi contestă psihologului - în numele unui empirism sever - "dreptul de a trece de la un concept matematic la o altă realitate - cea psihologică -, de a atribui factorilor o altă existenţa decât aceea de simbol, care exprimă - într-un mod comod datele experimentale". Or situaţia este aceeaşi ca şi în fizică, cercetătorul nu se opreşte la ecuaţiile matematice; prin ele raţionamentul său poartă asupra fenomenelor reale. Obiecţia astfel nu este întemeiată.

Să observăm, în încheiere, că cele două demersuri tipice în abordarea personalităţii - modelul trăsăturilor şi modelul factorial – prezintă anumite note şi segmente comune, dar şi particularităţi diferenţiatoare. Ambele încearcă să reducă diversitatea iniţială a datelor la trăsături / factori subiacenţi în număr mai redus decât variabilele prezente în start (date ale observaţiei sau informaţii-test). În continuare demersul factorial procedează analitic prin sub-divizare în factori comuni şi specifici iar celălalt prin regrupare în sensul condensării, sintetizării. Cele două figuri (4.1 şi 4.3) pot sugera acest lucru: figura 11 se "citeşte" de jos în sus - de la răspunsuri specifice spre tipuri psihologice - iar figura 13 se parcurge de sus în jos, adică de la factori comuni spre cei specifici. Este de menţionat convergenţa rezultatelor obţinute prin cele 2 strategii, ceea ce probează validitatea datelor şi concluziilor psihologice.

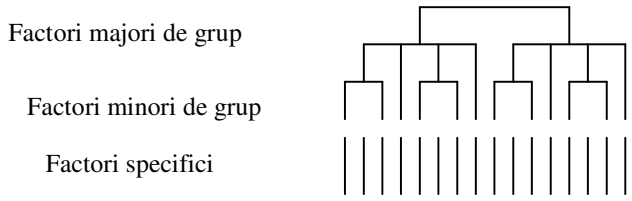


Fig. 4.3. Diagramă factorială

Tema de reflecţie nr. 6

Credeţi că există diferenţe între abordarea prin prisma trăsăturilor şi modelul factorial, în ceea ce priveşte prezicerea comortamentului?

Studiile arată că trăsăturile de personalitate explică o parte redusă din varianţa comportamentului. Care credeţi că este explicaţia acestui fapt?

Conceptul de personalitate

Definiţia personalităţii nu este independentă de anumite opţiuni filozofice. Ştiinţa trebuie să se menţină însă în vecinătatea faptelor. O formulare cunoscută spune că omul este un sistem bio-psiho-social. Antropologia socială şi culturală subliniază în această sintagmă determinaţia socialităţii, personalitatea fiind mai întâi un produs social, rezultanta inedită a unui ansamblu de relaţii sociale, centru de intersecţie a unui câmp de înrâuriri sociale.

Deşi se naşte cu un creier uman care-i înlesneşte învăţarea, adică achiziţia datelor cuprinse în oferta socială, copilul nu ajunge să fie propriu-zis om – fără însuşirea acestor date – rămânând mai degrabă un "candidat la umanitate". Dovadă apropiată este experienţa negativă şi dramatică a creşelor şi leagănelor de copii de la noi, fenomen cunoscut în psihologie, când privarea de oferta socială

adecvată duce în mod evident la subdezvoltarea psihică. În situaţii normale, copilul este inclus, scufundat de la început într-un sistem de relaţii sociale pe care le găseşte gata constituite. Structura socială, sistemul de relaţii este preexistent în raport cu individul. Cadrul socio-cultural înglobează cuceririle generaţiilor precedente – sub forma bunurilor materiale şi a valorilor culturale - care constituie mijloacele formării personalităţii. Un asemenea mediu cuprinde nu numai oferta culturală şi socială formativă, ci şi o relaţie activă, stimulativă, un spectru definit de solicitări şi imbolduri din partea ambianţei. În afara acestui cadru nu poate fi vorba de dezvoltarea personalităţii.

Personalitatea ca produs social

În acelaşi timp, personalitatea se defineşte, capătă contur în contextul relaţiilor interpersonale şi sociale. Ceea ce numim trăsături de caracter şi temperament - de exemplu, onestitatea, modestia, firea închisă sau deschisă, impulsivitatea etc. - se relevă ca fapte sau forme ale relaţiilor interpersonale şi nu pot fi definite în afara acestora.

Luat în sine individul nu posedă nici un privilegiu, privirea în oglindă nu-i oferă – fără raportarea la alţii – imaginea de sine; aceasta din urmă nu este un dat imediat, ci o construcţie. În absenţa contactelor sau a relaţiilor cu ceilalţi nu s-ar ajunge la ideea de fire închisă ori deschisă, la noţiunea de impulsivitate sau calm, onestitate sau absenţa acesteia. Toate aceste însuşiri rezultă din contactele cu alţii şi capătă un nume graţie cadrului social, relaţiilor cu ceilalţi. De asemenea, trăsăturile fizice - înălţimea, greutate, înfăţişare generală - capătă semnificaţie prin raportare la alţii, din comparaţia cu ceilalţi. Se poate spune pe scurt: personalitatea se defineşte, capătă contur şi se formează în acelaşi timp, graţie ansamblului de relaţii sociale. La aceste propoziţii poate subscrie oricine independent de poziţia sa filozofică.

Autodeterminarea

Spunând că personalitatea este un produs social, trebuie să precizăm că ea nu este o simplă amprentă sau un ecou al relaţiilor sociale. Personalitatea este un centru de acţiune - subiect al cunoaşterii şi transformării realităţii, fiinţa conştientă care alege un drum de viaţă sau altul, fiind, în acelaşi timp suport al înrâuririlor externe dar şi agent al transformării.

Sociologismul vulgar, solidar cu marxismul dogmatic, a ignorat acest aspect, considerând personalitatea un simplu ecou al relaţiilor externe, reductibilă la învelişul sociologic de status şi rol. În realitate, în alternanţa rolurilor pe care o persoană le îndeplineşte, în cursul vieţii străbate o unitate şi consistenţă internă (individul nu este o marionetă la discreţia rolurilor sociale). Persoana nu se constituie printr-un simplu efect de amprentă (a relaţiilor sociale). Întotdeauna, influenţele externe, se răsfrâng prin intermediul condiţiilor interne.

Date de ordin biologic şi psihologic

Prin condiţii interne înţelegem:

1. *Datele de ordin biologic*, echipamentul nativ transmis prin patrimoniul de gene; acestea controlează în primul rând constituţia somatică, tipul de sistem nervos (şi graţie lui - temperamentul), apoi predispoziţiile native ce stau la baza aptitudinilor şi a altor însuşiri;

2. *Datele de ordin psihologic* adică formaţiuni psihice structurate în procesul dezvoltării: sentimente, atitudini, aspiraţii, interese etc.; acestea s-au constituit graţie interacţiunii între factorul intern şi condiţiile externe, fiind rezultatul interiorizării unor date externe.

Tema de reflecţie nr. 7

Reflectaţi asupra faptului că datele de ordin psihologic sunt rezultatul interiorizării unor date externe. Analizaţi-vă intelesele, aspiraţiile sau sentimentele prin prisma acestui fapt.

Omul este – aşa cum s-a spus - un sistem bio-psiho-social, având deci în structura sa, laturi biologice şi psiho-sociale, în consecinţă personalitatea formează nu numai obiectul psihologiei ci şi al sociologiei, antropologiei, filosofiei, culturii, etc. Aşa cum s-a arătat, în zilele noastre se iniţiază studiul complex al omului, iar psihologia realizează o punte de legătură între aceste domenii, mediind încercările de sinteză. Psihologia studiază structura lumii interioare, a omului în unitate cu activitatea sa, apoi totalitatea proceselor, stărilor şi însuşirilor psihice, aptitudinile fizice şi spirituale ale individului.

Când este structurată personalitatea?

În sfârşit, personalitatea este – aşa cum s-a spus - o calitate particulară pe care individul o dobândeşte la un moment al dezvoltării sale şi anume în cursul adolescenţei avansate.

Când vorbim practic de o personalitate? Pentru a răspunde la această întrebare putem stabili câţiva indici:

- Când adolescentul dobândeşte maturitatea de gândire, devenind stăpân pe instrumentele deductive ale inteligenţei, achiziţie care permite judecata independentă, capacitatea de a discerne şi de a evalua autonom;
- Când intervine alegerea drumului de viaţă (autodeterminarea) inclusiv schiţarea proiectului profesional;
- Sub unghi afectiv este vorba de instituirea opţiunilor axiologice şi construcţia unei scări de valori care să depăşească persoana şi anturajul imediat, marcând integrarea eului într-un rol social asumat (J. Piaget);
- În ansamblu, când are loc inserţia activă în universul social, în care tânărul joacă efectiv un rol sau proiectează să joace un asemenea rol, înscriindu-se prin activitate şi profesie în dinamica socială;

Tema de reflecţie nr. 8

Putem identifica încă din copilărie anumite caracteristici ale "personalităţii"?

Personalitatea îmbină trăsături generale şi particulare; ea nu poate fi redusă la ceea ce este comun, general şi nici nu poate fi redusă numai la ceea ce deosebeşte pe un individ de altul.

Vom prezenta în continuare diverse faţete ale personalităţii, începând cu laturile psihobiologice şi trecând spre cele psiho-sociale.

4.2. TEMPERAMENTUL

4.2.1. Definiţie şi clasificare

Dimensiunea energetico-dinamică a personalităţii

Temperamentul se referă la dinamica externă a acţiunii; el formează, cum se spune, dimensiunea energetico-dinamică a personalităţii.

Însăşi formularea de mai sus ne sugerează că temperamentul se defineşte: a) prin nivelul energetic al acţiunii, mod de acumulare şi descărcare a energiei, (de unde atributele energic, exploziv, rezistent, expansiv şi contrarele lor) şi b) prin dinamica acţiunii (rapid - lent etc.).

Încercări de clasificare a temperamentelor au fost destul de numeroase, începând cu Hippocrate şi terminând cu H. Eysenck ş.a. Tipologia lui Kretschmer a fost deja prezentată mai sus. Ne interesează cu deosebire tipologiile care au la bază criterii apropiate, comparabile.

Cadrul de clasificare a temperamentelor mai des întâlnit este cel oferit de medicul grec Hippocrate (sec. V, i.e.n.), pe baza înregistrării faptelor de conduită, întâlnite în viaţa cotidiană. Hippocrate a dat prima descripţie şi clasificare a temperamentelor în termeni care se menţin şi astăzi, propunând în acelaşi timp o ipoteză explicativă, ce prezintă doar un interes istoric. Neurofiziologia modernă i-a oferit un fundament verificat în experienţe de laborator.

În cadrul de clasificare propus iniţial de Hippocrate şi reluat apoi de mai mulţi autori - printre care Im. Kant i-a adăugat un plus de prestigiu - s-au acumulat şi verificat pe parcurs noi date şi observaţii, conturându-se portretele tipice ale celor patru temperamente fundamentale, pe care le prezentam în continuare.

Temperamentul coleric

Temperamentul co1eric: reactivitate motorie accentuată, energic, nereţinut, tendinţă spre impulsivitate, nestăpânire de sine, agitaţie, uneori agresivitate; procese afective intense, cu expresivitate manifestă, explozii emoţionale; fire deschisă, alternanţă între activism impetuos şi perioade de delăsare; plăcerea de a opune rezistenţă, tendinţă spre dominare în grup; într-o sarcină îşi etalează rapid posibilităţile; incapabil să desfăşoare munci de migală; înclinaţie spre stări de alarmă şi spre exagerare.

Temperamentul sangvinic

Temperamentul sangvinic: hiperreactiv pe plan motor, activism crescut, tempo rapid în activitate; emoţii intense dar sentimente superficiale; dispoziţie stenică; abundenţa expresiei verbale; resimte nevoia de variaţie în decor şi în activitate, adaptabilitate, decizie rapidă; fire deschisă, comunicativă, angajare uşoară în activitate, etalarea rapidă a posibilităţilor, capacitate de lucru îndelungată; îşi menţine rezistenţa şi echilibrul psihic în situaţii dificile, suportă fără "crize" insuccesele.

Temperamentul melancolic

Temperamentul flegmatic: prezintă aspectul de calm, tempoul activităţii - lent; echilibru emoţional, sentimente durabile, reactivitate emoţională mai redusă; tablou comportamental sărac în manifestări, lentoare în mişcări şi limbaj; răbdare, toleranţă; înclinaţie spre rutină, stereotipie chiar pedanterie, refuzul schimbărilor le compensează prin capacitate de muncă îndelungată şi tenace, capabil de munci de migală; cugetat în tot ceea ce face.

Temperamentul melancolic: hipoton, capacitate de lucru redusă în condiţii de suprasoliocitare, volumul activităţii este mai mic (incapabil de a duce "suprasarcini"), slabă rezistenţă neuropsihică; randament progresiv, treptat dar calitativ comparabil cu al celorlalţi; sensibilitate ridicată, puternic afectat de insuccese, neînarmat pentru luptă în împrejurări mai grele ale vieţii, dificultăţile de adaptare le compensează prin închidere în sine (refugiul în plan imaginar, prudenţă exagerată în situaţii noi, se "decompensează" mai uşor în situaţii critice; procese afective cu adânci rezonanţe, sentimente de durată; dependenţă în condiţii de grup, capabil de munci de fineţe şi acţiuni de migală cu preţul epuizării mai rapide.

La prima vedere, temperamentul sangvinic pare cel mai valid sub unghi biologic, în sensul adaptabilităţii. În psihologie se consideră ca nici un temperament nu poate fi considerat ca fiind privilegiat; fiecare prezintă calităţi, dar şi riscul unor însuşiri negative.

Spre exemplu, colericul se remarcă prin activism, investiţie de energie, dar şi prin impulsivitate, uneori, agresivitate (duritate); sangivinicul se impune prin dinamism, reacţii rapide, adaptabilitate maximă, dar impresionează neplăcut prin înclinaţia spre dispersiune, platitudinea trăirilor afective, lipsa de aprofundare; flegmaticul se remarcă prin lipsa de precipitare, cumpănire în ceea ce

întreprinde, dar devine supărător prin lentoare, apatie, etc.; melancolicul ne apare sensibil, capabil de trăiri afective profunde, dar – în situaţii dificile – se închide în sine, devine anxios, se "decompensează" uşor.

În practică, tipuri temperamentale pure se întâlnesc rar. Mai degrabă este vorba de temperamentele combinate în care devin mai accentuate sau predominante trăsăturile unui anumit tip.

Tema de reflecţie nr. 9

Găsiţi situaţii în care temperamentul dvs. este evident şi situaţii în care acesta nu are un rol atât de important în influenţarea comportamentului sau performaţei dvs.

În determinarea temperamentului trebuie să ţinem seama de gradaţia: situaţie curentă (obişnuită) → situaţie inedită → situaţie critică (dificilă) → situaţie limită. Într-o ambianţă familiară un temperament melancolic poate da dovadă de calm, sociabilitate, încredere în sine etc., întrucât împrejurarea dată nu implică riscuri sau ameninţare. Într-o situaţie nouă, acelaşi temperament se caracterizează prin închidere în sine, printr-un reflex prelungit de prudenţă; într-o situaţie critică apare "decompensarea" ş.a.m.d. În condiţii identice, un tip sangvinic reacţionează prin mobilizare energetică şi replică promptă, viguroasă.

Fireşte, există mecanisme de compensare învăţate în cursul vieţii. Sistemul de deprinderi şi obişnuinţe bine consolidate şi în acelaşi timp flexibile, feresc persoana de dispersiune şi instabilitate în diferite împrejurări ale vieţii. În procesul învingerii greutăţilor individul se fortifică. De asemenea, celelalte calităţi ale individului pot compensa deficitul pe anumite laturi (de ex.: inteligenţa poate compensa până la un punct non-echilibrul emoţional ş.a.).

4.2.2. Tipologia activităţii nervoase superioare

Prezentând cele 4 temperamente fundamentale, am schiţat portretele caracteristice, tablouri de conduită tipice. La baza acestor tablouri de conduită, neurofiziologia modernă aşează particularităţile tipice ale sistemului nervos central. Psihicul fiind, prin mecanismele sale, o funcţie a creierului este firesc să se asocieze aceste portrete tipice de anumite complexe de însuşiri ale sistemului nervos central. I.P. Pavlov şi elevii săi au stabilit - pe baza unor studii de laborator – corespondenţa între tipurile de activitate nervoasă şi clasificările temperamentelor.

Forţa, echilibrul şi mobilitatea proceselor nervoase

Tipul de activitate nervoasă superioară este dat de forţa (energia), echilibrul şi mobilitatea proceselor nervoase fundamentale (excitaţia şi inhibiţia). Forţa şi mobilitatea sunt proprietăţi principale, în timp ce caracteristica echilibrului este secundară şi se referă la raportul de forţă (balanţa) între excitaţie şi inhibiţie. Aceşti parametri ai sistemului nervos capătă expresia specifică în modurile de comportare ale individului.

Temperamentul este manifestarea pe planul conduitei a tipului de activitate nervoasă superioară. Corespondenţa dintre tipurile de sistem nervos şi temperament este redată în tabelul 4.2. Corespondenţa nu înseamnă identitate, coincidenţă, tipul de sistem nervos este o noţiune fiziologică iar temperamentul este un concept psihologic.

Notăm că tipul de sistem nervos este determinat ereditar, ceea ce extinde controlul genetic şi asupra temperamentului. Aşadar, determinarea genetică asupra trăsăturilor de temperament se realizează indirect, prin tipul de activitate nervoasă superioară. Procesele şi însuşirile psihice au la bază "programe" la nivelul sistemului nervos central, programe în care se traduce informaţia genetică purtată de molecula AND. Componenta genetică acţionează în chip mediat asupra însuşirilor psihice prin mijlocirea sistemului nervos. Între genă şi comportament se interpune mediul şi istoria individuală.

Tabel 4.2. **Corespondenţa între tip de sistem nervos şi temperament**

Procese nervoase	Forţa	Echilibrul	Mobilitatea	Tipul de temperament
Excitaţia şi inhibiţia	puternic	- neechilibrat - echilibrat	…….. - mobil, vioi	Coleric Flegmatic Sangvinic
	slab	……	- lent (inert) ……	Melancolic

Studiile psihologice arată că particularităţile tipului de sistem nervos nu predetermină zestrea aptitudinală a individului, inteligenţa sa. Talente şi prestaţii de înaltă creativitate se întâlnesc la toate categoriile temperamentale. Ar fi complet greşit să se spună, de exemplu, că tipul slab este lipsit de inteligenţă şi aptitudini. Dimpotrivă, din rândul acestei categorii s-au recrutat creatori de valoare în domeniul artelor, de pildă. Temperamentul colorează într-un mod caracteristic conduita şi prestaţiile unui individ, dinamica lor, dar nu predetermină nivelul lor valoric.

Tema de reflecţie nr. 10

Găsiţi persoane creative apartinând celor patru tipuri tempermanetale (ex. studiind biografia lor). Reflectaţi asupra interacţiunii dintre aptitudini şi temperament.

4.2.3. Determinarea temperamentului şi a tipului de sistem nervos

Pentru a identifica un tip temperamental sau altul vom putea găsi în activitatea şi viaţa cotidiană situaţii care să aibă caracterul de test psihologic, de exemplu: o situaţie tipică de aşteptare, o situaţie competiţională, o activitate cuprinzând un element de imprevizibil şi dificultate (de pildă un traseu mai dificil de excursie), o sarcină de reprezentare a colectivului într-o confruntare (de opinii) sau în faţa autorităţii, etc.

Asemenea situaţii conţin indici de temperament pe care îi putem sistematiza într-un tabel de analiză a comportamentului (tabelul 4.3), arătând în dreptul faptelor de conduită ipotezele plauzibile cu privire la categoria prezumtivă de temperament. Se notează cu "xx" clasificarea cea mai plauzibilă şi cu "x" încadrarea doar plauzibilă în analiza unui caz sau altul.

Tabel 4.3. Tabel de analiză a comportamentului

Fapte de conduită	Temperament			
	Coleric	**Sangvin**	**Fleg-matic**	**Melan-colic**
Doreşte să fie primul care încearcă, îi place parcă să înfrunte necunoscutul	X	XX		
Se decide greu pentru acţiune, are gesturi şovăielnice			X	XX
Îşi pierde răbdarea aşteptând să-i vină rândul, se agită	XX	X		
Este vădit emoţionat înainte de probe	X			XX
Precipitat în acţiune, se corectează cu viteza actului reflex, execuţia lipsită de acurateţe mai ales spre sfârşit	XX			
Execută activitatea în ritm lent, dar cu destulă acurateţă			XX	X

Reacţii verbale abundente, se îndeamnă pe sine ("haide!", "nu te lăsa!", "acuma-i acum!")		XX		
Reacţii motorii abundente, devine nervos când greşeşte, apar violenţe verbale, plusul de energie s descarcă cu fiecare act	XX			
Execută activitatea/proba în tăcere; gesturile şi cuvintele sunt aproape absente			XX	XX
Execută proba cu o încordare nervoasă, mobilizare excesivă în raport cu sarcina; tensiunea, plusul de energie se descarcă la încheierea acţiunii				XX
Tendinţă de supraevaluare proprie şi subestimare a sarcinii	XX	X		
Tendinţă de supraestimare a sarcinii, dar de subapreciere personală				XX
În caz de eşec nu se dă bătut, persistă; reia proba de la capăt, încurajându-se; duce la bun sfârşit sarcina		XX	X	
În caz de eşec se pierde, are nevoie de încurajare pentru a relua lucrul				XX
Cu fiecare succes exclamă de bucurie, bate din palme		XX		
Rămâne indiferent la reuşită, schiţează doar un zâmbet			XX	
Abandonează la primul eşec, se închide în sine şi se "blochează" total.				XX
Abandonează când eşecurile se cumulează	XX			
Tăcut în momentele critice (dificile), prezintă reacţii vegetative, dă semne de oboseală				XX
Derută emoţională sub presiunea timpului				XX
După terminarea lucrului relatează colorat cele petrecute		XX		
Eşecul produce un "halo afectiv" de durată				XX

Însumând pe coloane clasificările prezumtive se va putea conchide asupra apartenenţei individului considerat la un tip temperamental sau altul.

Pe baza instrumentului de lucru prezentat se formulează concluzii asupra tipului temperamental, pornind de la interpretarea faptelor de conduită. Cum temperamentul este expresia tipului de sistem nervos în "tabloul comportării" devin transparente indicii asupra forţei, echilibrului şi mobilităţii proceselor nervoase fundamentale. Prezintă valoare diagnostică mai ales reacţiile involuntare care nu pot fi uşor controlate prin cuvânt. Enumerăm, în continuare, câţiva indicatori.

Tema de reflecţie nr. 11

Alegeţi o situaţie test şi observaţi comportamentul unei persoane în situaţia respectivă. Completaţi un tabel de analiză a comportamentului similar cu cel de mai sus şi extrageţi tipul de temperament dominant.

Tabel 4.4. Dimensiunile temperamentului

Forţa proceselor nervoase	
Tipul puternic	**Tipul slab**

❑ Capacitate de lucru intensă şi prelungită, inclusiv în condiţii de suprasolicitare şi stres	❑ Capacitate de lucru în regim de dozare uniformă a efortului; consum mic de unitate de timp dar eşalonat în continuitate; declin rapid în situaţii de stres
❑ Restabilirea rapidă după efort/oboselă	❑ Oboseala se instalează rapid şi se dovedeşte persistentă
❑ Capacitate de a cuprinde sarcini complexe, rezistenţă la stimuli supraadăugaţi	❑ Volum mai mic al activităţii (nu poate duce "suprasarcini"), dificultatea atenţiei distributive; stimulii supraadăugaţi exercită o influenţă inhibitivă accentuată
❑ Menţinerea îndelungată în probe de învăţare, a platoului atins prin exerciţiu	❑ Suprasolicitarea inhibiţiei duce la suprimarea reacţiilor învăţate, la conduită haotică
❑ Relaţie aproximativ lineară între nivelul mobilizării energetice şi dificultatea sarcinilor (indice de echilibru)	❑ Mobilizare excesivă în raport cu sarcina
❑ Praguri senzoriale ridicate, sensibilitate redusă	❑ Praguri senzoriale joase, sensibilitate ridicată
Balanţa proceselor nervoase	
Tipul echilibrat	**Tipul neechilibrat**
❑ Efectuarea în mod egal în timp a aceleiaşi activităţi	❑ Evoluţie sincopată a activităţii
❑ Coordonarea motorie	❑ Coordonare mai dificilă
❑ Cocurenţa (suprapunerea) a două activităţi nu are efecte negative; uşurinţa atenţiei distibutive	❑ Suprapunerea de activităţi (sarcini) perturbă sarcină de bază
❑ Suportă situaţii de aşteptare prelungite	❑ Tendinţă spre supraexcitare; suportă greu "efectul aşteptării prelungite"
❑ Dezvoltă uşor stăpânire de sine	❑ Izbucniri nervoase frecvente, reacţii de orientare se asociază cu predominarea excitaţiei
Mobilizarea proceselor nervoase	
Tipul vioi, mobil	**Tipul inert**
❑ Adaptare rapidă la împrejurări noi de viaţă; viteză sporită în formarea reacţiilor noi	❑ Ritm lent de adaptare la situaţii noi; inerţia deprinderilor şi stereotipiilor
❑ Trecerea uşoară de la repaus la activitate şi invers	❑ Trecerea anevoioasă de la repaus la activitate şi invers
❑ Mobilitate motorie verbală	❑ Lentoare în mişcări şi limbaj

Trebuie să facem distincţie între echilibrul/dezechilibrul temperamental şi cel emoţional. Primul se referă la raportul dintre excitaţie şi inhibiţie, al doilea la relaţia dintre scoarţa cerebrală şi formaţiunile subcorticale implicate în procesele emoţionale. Diferenţele reies mai ales când este vorba de aspectul negativ, adică absenţa echilibrului necesar.

Putem pune în paralel tipul excitabil, nestăpânit, care este exemplul tipic de dezechilibru temperamental şi tipul numit obişnuit emotiv sau hiperemotiv, care poate fi socotit un tip de personalitate grefat mai ales pe tipul slab de sistem nervos.

Tabel 4.5. Tipul coleric şi tipul emotiv

Tipul excitabil, nestăpânit(coleric)	**Tipul emotiv**
❑ Descărcarea surplusului de energie mobilizată se face prin fiecare act ❑ Nu rezistă în stări de aşteptare, munci de migdală ❑ Frecvenţă sporită a reacţiilor precipitate, se corectează cu viteza actului reflex; mişcări impulsive; ❑ Conduită imprudentă	❑ Tensiunea persistă şi ea se descarcă o dată cu terminarea acţiunii ❑ Rezistă în stări de aşteptare şi execută bine munci de migală ❑ Se decide greu pentru acţiune; cântăreşte mult ❑ prudenţă, conştiinciozitate; ❑ se consumă în munci de răspundere, fiind mereu în alertă, de aici uzură nervoasă prematură; ❑ şocurile emoţionale produc dezordine şi blocaje în funcţiile organice şi mintale

4.3 CARACTERUL

4.3.1. Definiţie

Profilul psihomoral

Caracterul constituie profilul psihomoral al individului, manifestat în consistenţa relaţiilor interpersonale şi în activitatea sa. Constituie trăsături de caracter, însuşiri ca: onestitatea, modestia, spiritul colectiv, solicitudinea, simţul de răspundere, sârguinţa, care figurează şi în limbajul curent.

În timp ce temperamentul nu implică referire la valoare, caracterul nu se poate defini numai în sens psihologic - fără referire la valori etice - pentru că relaţiile interpersonale sunt normate, pătrunse de norme etice, juridice, etc. psihologii care propun un concept "deevaluat" al caracterului, ajung la inconsecvenţă, întrucât, într-o asemenea optică, nu ar putea refuza atributul de "caracter ferm" unui infractor hotărât şi organizat în actele antisociale pe care le întreprinde. Aşadar, nu putem defini caracterul în afara orientării axiologice a persoanei. Însuşi scopul educaţiei se formulează în termeni de caracter, normele şi valorile etice fiind cele dintâi care dau chip concret profilului complex al omului societăţii noastre.

Accepţiuni

Simţul comun tratează lucrurile în chip tranşant: un om are sau nu are caracter. Dihotomia este aici simplistă. Se ridică întrebarea: dacă o persoană are sau nu are caracter, de la ce nivel se instituie sau dispare caracterul?

Un aforism al lui Lucian Blaga spune: "Substanţa noastră morală este fluctuantă, iar caracterul reprezintă limita până la care putem "slăbi" ca fiinţe morale ("Elanul insulei", p.89). În această accepţiune caracterul ar corespunde unui gen de prag al moralităţii, ceea ce ar putea fi definit ca fiind "strictul necesar", minimul ce stă în puterea fiecăruia de a fi respecta şi împlinit (A. Pleşu, 1988). O asemenea minima moralia ar constitui deci esenţa caracterului. În practică se vorbeşte de un caracter

puternic şi de un caracter slab, labil, ceea ce sugerează o anumită gradare în sfera caracterului. De aici, înţelegerea sa ca dimensiune a personalităţii, care comportă o continuitate şi o gradare. Eticul rămâne referinţa sistematică a comportării fiecăruia, eroul, omul exemplar apare proiectat ca o situaţie limită spre care tinde în mod constant omul fără a o atinge decât în mod excepţional. Majoritatea se înscrie în vecinătatea pragului, pe drumul care duce la exemplaritate. Caracterul este acel "minim" moral - o sumă de principii -care dă consistenţa interioară a individului în varietatea de situaţii ale vieţii. Aşadar, caracterul nu cuprinde comportamente aleatoare sau situaţionale, ci moduri constante, stabilizate de conduită, astfel încât - pe baza acestora- să putem prevedea cu o anumită probabilitate comportarea viitoare a unei persoane.

Tema de reflecţie nr. 12

Analizaţi relaţia dintre o trăsătură de caracter (ex. responsabilitatea) şi una temperamentală (ex. impulsivitatea) urmărind comportamentul unei persoane apropiate sau propriul comportament.

4.3.2. Structura caracterului

Segmentele caracterului

Caracterul prezintă - după N.A. Levitov - două segmente:

a) *un segment direcţional, de orientare*, format din ţelurile activităţii, drumul de viaţă ales, valorile pe care individul le recunoaşte şi le ilustrează practic prin conduită;

b) *un segment efector*, care cuprinde mecanismele voluntare ale conduitei, voinţa fiind coloana de susţinere a caracterului, de unde şi definiţia: caracterul=voinţa moral organizată.

Caracterul ca sistem de atitudini

Caracterul se dezvăluie în primul rând în faptele de conduită în relaţiile cu ceilalţi, cu grupul mai restrâns sau mai larg. Aceste acte de conduită/relaţii cu alţii relevă "poziţiile" specifice pe care persoana le adoptă faţă de societate, faţă de ceilalţi oameni, faţă de muncă şi faţă de sine. Aceste poziţii reflectă ceea ce numim atitudini iar caracterul ne apare ca un sistem de atitudini şi trăsături.

De aici, definiţia dată de P. Popescu-Neveanu: caracterul este un sistem de atitudini proprii subiectului, exprimate de el constant în comportament, având o relevantă semnificaţie social-umană şi definindu-l individual pe subiect din punct de vedre axiologic.

Atitudinea

Înţelegem prin atitudine o predispoziţie psihică sau propensiune de a acţiona într-un chip caracteristic în diferite situaţii, faţă de date şi evenimente ale realităţii, ea este simultan fapt de conştiinţă, relaţie. Fireşte, în atitudine vedem nu o dispoziţie de moment, ci o propensiune stabilă, un principiu unificator al actelor de conduită, care prefigurează o formă mai generală de reacţii fată de persoane, idei, situaţii, instituţii, valori etc.

Opinia este o expresie verbală a atitudinii. Prin atitudini şi valori, persoana nu se mai raportează separat la fiecare din obiectele unei categorii, la însuşiri de detaliu, ci la clasa de obiecte sau fenomene ca unitate.

Tema de reflecţie nr. 13

Care sunt atitudinile dvs. faţă de "oamenii străzii", orele suplimentare plătite, egalitatea dintre sexe, partidul politic de la putere? Comportamentul dvs. este influenţat de aceste atitudini?

Definitoriu pentru ceea ce numim atitudini este referinţa implicită sau explicită la valori. Cuplul atitudini-valori ţine de nucleul persoanei – remarcă R.Linton. A lua poziţie înseamnă a fi pro sau contra în raport cu un fapt, eveniment etc., ceea ce se exprimă în caracterul selectiv al opiniilor şi al modului de comportare.

Valorile

Unii autori reduc valorile la atitudini, deci la un dat subiectiv. În realitate valorile au un caracter relaţional, în sensul că se relevă în interacţiunea dintre subiect şi obiect, dintre individ şi fenomene sau fapte externe. În procesul activităţii, individul cu trebuinţele şi aspiraţiile sale intră în relaţie cu obiecte sau cu acte externe ale semenilor având anumite proprietăţi. Valorile se relevă la intersecţia dintre nevoile şi propensiunile umane pe de o parte şi calităţile obiectelor sau faptelor externe inclusiv a celor de conduită - pe de altă parte. Valorile rezultă din relaţia subiect-obiect înfăţişându-se iniţial cu valenţe adică proprietăţi ale obiectelor sau actelor de a satisface anumite trebuinţe sau aspiraţii umane.

Dar valorile sunt mai mult decât însuşiri ale fenomenelor sau actelor externe. Pe o anumită treaptă de dezvoltare istorică, ele s-au conturat ca principii - binele, adevărul, frumosul, dreptatea etc. - având un conţinut general-uman şi unul în funcţie de contextul social-istoric concret. Aceste principii au apărut din anumite motive şi nevoi ale speciei umane, ale unor grupuri sociale etc. în anumite condiţii fiind privat de ele, omul le proiectează ca obiect al dorinţei, al aspiraţiei: există o ipostaziere a valorilor ceea ce face ca grupul social să le preia ca idealuri şi să le propună membrilor săi. În consecinţă pentru individul concret, prezent la un moment dat pe scena istoriei, valorile apar ca date externe ce trebuie însuşite. Aşa cum găseşte o structură socială determinată, o anumită tehnologie şi cultură, copilul sau tânărul găseşte un sistem de valori recunoscut prin aprecierea colectivă, care i se propune ca principiu de conduită (P. Iluţ).

Atitudinile nu se confundă, aşadar cu valorile: ele constituie mai curând recunoaşterea valorilor, însuşirea sau "interiorizarea" lor de către individ. Cunoaşterea atitudinilor şi valorilor proprii unui individ sau grup constituie practic un instrument de previziune a comportamentului.

De regulă, opiniile şi atitudinile unei persoane tind să se armonizeze, să formeze un sistem, alcătuind un ansamblu unitar. Unele idei şi valori sunt centrale, altele sunt flotante, marginale. Fiecare resimte nevoie de ancorare în jurul unui nucleu de idei şi valori centrale ce definesc orientarea persoanei.

Tema de reflecţie nr. 14

Gândiţi-vă la unul dintre personajele dvs. preferate. Care sunt valorile sale şi ce trăsături de caracter transpar în comportamentul său? Ce relaţie există între ele?

Formarea atitudinilor

Sub unghi psihogenetic, atitudinile, ca şi însuşirile caracterului se formează şi se structurează în contextul relaţiilor ce se ţes între copil şi adulţi; în adolescenţă capătă semnificaţie particulară grupul de aceeaşi vârstă (peer group), colectivul devenind "creuzetul" în care se formează caracterul. Iniţial, copilul intră în mod practic într-un "câmp" de relaţii normale, alcătuind ceea ce se numeşte un câmp formativ.

Integrat în chip obiectiv în aceste relaţii, copilul preia moduri de comportare aprobate, însuşindu-şi treptat şi conţinutul lor normativ sub formă de reprezentări/noţiuni despre ceea ce este "bine" şi "rău", "permis" şi "nepermis" etc. Graţie sistemului de recompense şi penalizări aplicat de mediu (familie,

anturaj), copilul selectează comportamentele valorizate, recompensate social. Moralitatea copilăriei – arată Piaget – este moralitatea deprinderii, a obişnuinţei (= morala ascultării). Relaţiile şi atitudinile privite în timp alcătuiesc un cuplu reversibil: relaţiile interiorizate devin atitudini iar traducerea lor în comportamente, în acte ale relaţiilor interpersonale constituie însăşi relaţiile.

Trăsăturile de caracter

Aşadar, sub unghi psihogenetic, atitudinile se formează pornind de la activitate, de la conduită spre conţinutul de conştiinţă corespunzător. Ca fenomen de conştiinţă, atitudinea se decantează din ecoul subiectiv al evenimentelor, din "haloul" emoţional al relaţiilor copilului, constituind o formă de generalizare a experienţei afective în strânsă corelaţie cu noţiunile şi ideile ce privesc releţiile interumane.

În formarea trăsăturilor de caracter punctul de plecare îl constituie faptele, care, prin exerciţiu, dobândesc statornicie, devenind deprinderi şi obişnuinţe. Acestea din urmă sunt dublate pe plan subiectiv de cristalizarea atitudinilor.

Regăsim aici ideea fecundă a unităţii dintre conştiinţă şi activitate. Structura psihică a persoanei nu numai se manifestă, dar se şi formează prin activitate. Trăsăturile de caracter reprezintă totodată cauza şi efectul comportării reale a omului în situaţiile concrete ale vieţii. De ex., sârguinţa se dezvoltă în procesul unei activităţi care solicită trăsătura respectivă, curajul se formează prin acte de curaj, disciplina - prin însumarea a numeroase acte de disciplină ş.a.m.d. Omul disciplinat – arată S.L. Rubinstein - se poartă de obicei disciplinat, dar cum devine el disciplinat? Numai subordonându-şi comportarea în fiecare zi, de fiecare ceas unei discipline riguroase.

Tema de reflecţie nr. 15

Oferiţi exemple de trăsături negative mai frecvente şi câteva modalităţi de corectare a lor.

Relaţia temperment - caracter

În formarea caracterului, un cuvânt au de spus trăsăturile de temperament, inclusiv tipul de sistem nervos. Cele 2 aspecte ale conduitei: conţinutul (ceea ce face omul) şi forma (felul cum o face)- deci caracterul şi temperamentul – se află în strânsă unitate. Echilibrul proceselor nervoase, precum şi forţa lor se răsfrâng în relaţiile interpersonale, în uşurinţa sau greutatea adaptării la situaţiile mereu noi ale vieţii. Stăpânirea de sine se poate grefa mai uşor pe un fond de echilibru al proceselor nervoase; forţa acestora îşi pune amprenta asupra unor trăsături ca fermitatea, rezistenţa, energia în activitate; inerţia proceselor nervoase favorizează tendinţa spre rutină, "stereotipizare"; emoţionalitatea dă suport bunei-cuviinţe şi solicitudinii etc. Atitudinile stabilizate devin trăsături de caracter; suportul lor îl constituie deprinderile şi obişnuinţele.

Modelele şi învăţarea socială

Un rol important în formarea atitudinilor îl au modelele oferite de mediu, de persoanele semnificative pentru copil. Impulsul imitaţiei este binecunoscut la copii şi tineri. El se află iniţial la baza învăţării sociale, fiind vorba în practică de un proces de învăţare prin învăţarea conduitei altuia şi preluarea comportamentului socialmente recompensat, aprobat.

În preluarea modelului primează statusul persoanei ce "oferă" (G. Tarde a vorbit de o lege pe care o intitula "cascada modelului"). Alegerea sau făurirea unui model – tendinţă prezentă încă la preadolescenţi (63%) – implică dorinţa, efortul de a fi asemenea modelului. În consecinţă, adolescentul

ia asupra lui standardele de conduită, dobândind o anumită autonomie faţă de recompense sau penalizări din afară. Preluarea unui model devine astfel formativă.

Tema de reflecţie nr. 16

Care sunt modele dvs. trecute şi prezente? Ce aţi preluat de la acestea?

În formarea caracterului este greşit să se abuzeze de relaţia personală (aprobare, prietenie, afecţiune) pt. că aceasta "riscă să amplifice excesiv mediul social calchiat pe constelaţia familială". În materie de formare morală se dovedeşte util complementul adus de "principiul acţiunii paralele" (A. Makarenko), de efectele dinamicii de grup, potrivit cărora urmează să acţionăm asupra individului influenţând colectivul care-l înglobează. Obiectul nemijlocit al acţiunii apare astfel nu individual izolat, ci grupul, care devine la rândul lui subiect al educaţiei. Munca educativă se sprijină pe 2 pivoţi: relaţia personală şi influenţa grupului

4.4. APTITUDINILE

4.4.1 Definiţie

Aptitudinea este o însuşire sau un complex de însuşiri psihice şi fizice care asigură succesul, reuşita intr-o activitate sau alta. Definiţia subliniază aspectul de deficienţă, de randament. Orice însuşire sau proces psihic privit sub unghiul eficienţei devine aptitudine (de exemplu: memoria, spiritul de observaţie etc.).

Aptitudine vs capacitate

Unii autori numesc capacitate ceea ce am definit mai sus a fi aptitudine. Intr-un dicţionar de psihologie de mare circulaţie se defineşte aptitudinea ca fiind "substratul constituţional al unei capacităţi, preexistent acesteia. Singură capacitatea poate fi obiectul evaluării, aptitudinea fiind o virtualitate".

Această accepţie - care vede aptitudinea ca fiind înnăscută - este proprie în bună măsură şi a simţului comun. În cele ce urmează luăm aptitudinea în conţinutul stabilit prin definiţia iniţială dată fără nici o referire la originea şi formarea ei, păstrând pentru componenta genetică termenul de (pre) dispoziţie în sens de potenţialitate.

Experienţa arată că una şi aceiaşi aptitudine poate constitui o premisă a reuşitei în activităţi diferite. Dacă ne referim la anumite aptitudini profesionale, dexteritatea manuală şi a degetelor este implicată în asamblarea pieselor în industria electronică, dar şi în chirurgie; memoria chinestezică este o componentă a reuşitei în coregrafie, dar şi în diferite ramuri sportive; spiritul de observaţie este cerut profesorului, dar şi botanistului, scriitorului etc.

Cominarea aptitudinilor

O aptitudine izolată nu poate să asigure singură succesul într-o activitate; importantă este combinarea aptitudinilor, care permite compensarea unei însuşiri deficitare prin altele. E. Claparède insistă asupra structurii specifice a aptitudinilor, rezultate din sinteza de procese şi însuşiri psihice. O bună memorie poate compensa până la un punct inteligenţa, o judecată fină poate suplini un deficit de informaţie ş.a.m.d. Unul şi acelaşi rezultat poate fi obţinut poate fi obţinut prin mecanisme psihice diferite.

Talentul este combinarea originală a aptitudinilor asigurând prestaţii creative într-un domeniu sau altul.

Alături de eficienţă (funcţionalitate), aptitudinile prezintă şi un aspect procesual, care se referă la cunoaşterea proceselor psihice care compun aptitudinea, la structura acesteia. În performanţe, în produsele materiale şi spirituale, în care se obiectivează aptitudinile găsim într-o formă condensată şi fuzionată, acele procese psihice care alcătuiesc elementele aptitudinii, concurând sinergic la realizarea prestaţiei. Rezultatele şcolare identice la matematici sau la muzică presupun combinaţii aptitudinale diferite. În consecinţă aptitudinile trebuie considerate sub dublu aspect: al eficienţei sau reuşitei în activitate şi sub aspect procesual, structural. Aptitudinea implică, în acelaşi timp combinare de însuşiri dar şi un nivel funcţional al însuşirii psihice.

Tentativa de a întocmi - pe baza unor studii extensive - o taxonomie a aptitudinilor - umane îi aparţine lui E.A. Fleishman, care abordează problema în termeni relativ simpli: cum receptează o persoană informaţia, cum o prelucrează şi ce răspunsuri dă pe această bază? În tabelul 4.6. redăm un extras din această listă reluată de altfel de numeroşi autori.

Cu ajutorul listei din tabelul 4.6. pot fi descrise numeroase performanţe umane indicându-se astfel aptitudinile cerute pentru exercitarea reuşită a unei activităţi sau alta.

Pentru ilustrare, enumerăm - în termenii tabelului dat - aptitudinile necesare lucrătorului de poliţie*:* înţelegere verbală (=a sesiza rapid mesaje-radio de la maşina de patrulă); exprimare verbală (=a da dispoziţii deplin inteligibil); raţionament deductiv (=a decide rapid asupra conduitei unei persoane suspecte), raţionament inductiv (=a alinia o suită de acte ca aparţinând aceleaşi persoane); sensibilitatea la probleme (=a sesiza elementul problematic sub aparenţă de rutină, de obişnuit); o bună memorie (=a întocmi rapid harta mintală a unei întâmplări); ordonarea informaţiei, forţă statică, timp de reacţie, forţă explozivă.

Tabel 4.6. Taxonomia aptitudinilor umane.

APTITUDINEA	DESCRIERE
Înţelegere verbală	❑ a înţelege mesajul verbal scris sau oral; a înregistra în mod adecvat descrierea unui eveniment
Exprimare verbală	❑ a utiliza în chip reuşit limbajul oral sau scris pentru a comunica celorlalţi idei/informaţii
Fluenţa ideilor	❑ a produce un număr de idei pe o temă dată; contează numărul ideilor, nu atât calitatea acestora
Originalitate	❑ a propune răspunsuri/soluţii neuzuale intr-o temă sau situaţie dată; a improviza soluţii în situaţiile în care procedurile standard nu sunt operante
Memorie bună	❑ a reţine informaţia nouă cu privire la o parte de rutină dintr-o activitate
Sensibilitatea la probleme	❑ a detecta problemele în situaţii curente sau inedite; a recunoaşte problema - nu neapărat soluţia - ca întreg şi elementele sale
Raţionament deductiv	❑ a aplica reguli/propoziţii generale la cazuri particulare; a proceda de la principii stabilite la
Raţionament inductiv	concluzii logice
	❑ a aproxima o regulă sau un concept care subsumează o situaţie; a ajunge la o explicaţie
Ordonarea informaţiei	logică pentru fapte/evenimente aparent necorelate disparate
	❑ a aşeza informaţia în cea mai bună succesiune;
Flexibilitatea în clasificare	corelarea adecvată a regulilor sau procedurilor cunoscute la o situaţie dată

Orientarea spaţială	❑ abilitatea de a găsi moduri de grupare sau categorii alternative pentru un set de lucruri; aceste lucruri pot fi obiecte, persoane, idei etc.
Vizualizare	❑ a dobândi rapid o idee clară asupra spaţiului în care te afli; a te descurca într-un spaţiu nou
Rapiditatea de cuprindere	❑ a anticipa mintal înfăţişarea lucrurilor după o modificare sau o transformare ce va surveni
Flexibilitatea cuprinderii	❑ rapiditatea cu care un număr mai mare de elemente sau informaţii pot fi organizate sau combinate într-o configuraţie cu sens fără a avea o idee prealabilă despre aceasta
Atenţie selectivă	❑ a găsi un element/obiect ascuns într-o mulţime de elemente, a desprinde o latură particulară într-un mănunchi de însuşiri, viteza nefiind importantă
Viteza perceptivă	❑ a îndeplini o sarcină/activitate în condiţiile prezenţei unor factori distractori sau a monotoniei
Dozarea timpului	❑ rapiditatea cu care însuşiri ale unor obiecte sau persoane sunt comparate cu însuşiri ale altor persoane sau lucruri; a găsi apropieri/asemănări între obiecte/evenimente
Forţa statică	❑ a aborda cu atenţie două surse de informaţie, a utiliza informaţiile separat sau împreună. Important este a opera cu informaţia ce parvine rapid de la surse diferite
Forţa explozivă	❑ volumul forţei exercitate asupra unui obiect greu; efort static (a trage, a ridica, a împinge)
Forţa dinamică	❑ a investi energia în acte musculare explozive care cer o izbucnire energetică concentrată într-un moment, nu atât în efort static
Rezistenţa fizică	❑ a utiliza mâinile şi trupul pentru a mişca - un anumit timp sau o distanţă - greutatea corpului (exemplu: a te căţăra cu frânghia)
Flexibilitate corporală	❑ a menţine efortul fizic pentru o perioadă lungă de timp; antrenamentul cardiovascular
Timp de reacţie	❑ a executa mişcări flexionare continue sau repetate (cu mâna sau piciorul) cu o anumită rapiditate
Timp de reacţie la alegere	❑ viteza cu care este dat un răspuns la un stimul; promptitudinea reacţiei
Dexteritatea degetelor	❑ a alege rapid răspunsul corect într-o situaţie precisă când două sau mai multe răspunsuri sunt posibile
Dexteritatea manuală	❑ a utiliza degetele în mod îndemânatic şi coordonat
	❑ a utiliza îndemânatic mâinile

Tema de reflecţie nr. 17

Pe baza tabelului de mai sus, care credeţi că sunt aptitudinile necesare jurnalistului? Dar psihologului?

4.4.2. Predispoziţiile native

Diferenţele sau variaţiile interindividuale, uneori sensibile sub unghiul capacităţilor, reprezintă un dat al experienţei curente. În aceste diferenţe sau variaţii, componenta genetică şi participarea mediului rămân indistincte. Precocitatea manifestării unei aptitudini este un indiciu pentru existenţa unor predispoziţii native aflate la baza aptitudinilor.

Mozart a compus un menuet la cinci ani, Goethe a scris la opt ani lucrări literare cu o maturitate de adult, Enescu a început să cânte la vioară la patru ani, iar la şapte ani a intrat la Conservatorul din Viena, Repin a manifestat aptitudini pentru desen şi pictură de la trei-patru ani ş.a. Alături de o înzestrare specifică, aşa cum întâlnim în exemplele citate, există şi o înzestrare generală sugerată de existenţa unui C.I. prezumtiv foarte ridicat. T. Maiorescu a absolvit la Viena Academia Theresiană-echivalentul colegiului-la 18 ani cu premiul cel mai mare pe şcoală ("Primus Omnium") apoi susţine un an mai târziu teza de doctorat iar la 22 de ani ajunge profesor universitar (era în anii '60 ai secolului XIX) N.Iorga avea o lectură deosebită înainte de a intra în şcoala primară (citise V. Hugo şi alţi scriitori francezi, precum şi letopiseţele lui M. Kogălniceanu), studiile universitare le-a făcut într-un singur an, iar la 23 de ani era profesor universitar. În chip simetric vorbim deci de creativitate generală şi creativitate specifică.

Formarea aptitudinilor

Conform definiţiei enunţate, aptitudinile sunt întotdeauna un rezultat al dezvoltării, un "aliaj" între elementul înnăscut şi cel dobândit prin experienţă în sens larg. Reiese că patrimoniul genetic constituie numai una din sursele varianţei interindividuale, cealaltă sursă fiind mediul, educaţia informală şi cea formală.

Dihotomia ereditate-mediu în determinarea aptitudinilor, ca şi a altor însuşiri psihice, este doar o aproximaţie a lucrurilor. Mai întâi, nu putem surprinde componenta nativă, ereditară în stare pură, în afara oricărui conţinut datorat "absorbţiei" prin experienţă (=învăţare). Există o stare iniţială (S) a creierului - genetic determinată - stare nevidă despre care nu putem spune mare lucru înainte de comunicarea individului cu mediul, de receptarea şi prelucrarea unei informaţii, precum şi de răspunsuri la situaţiile externe. Nu putem avea, deocamdată o "radiografie" psihologică a înzestrării genetice iniţiale înainte ca individul, respectiv copilul să se manifeste, să desfăşoare o activitate sau o prestaţie, relaţia genă-comportament/performanţă este departe de a fi liniară, lanţul de mijlociri între cele două extreme presupune mai multe paliere.

Inteligenţa "A" şi "B"

Încă din anii '50, D.O. Hebb distingea - cu privire la inteligenţă - între potenţialul înnăscut al dezvoltării mintale (numit inteligenţa "A") şi nivelul efectiv atins, eficienţa mintală a persoanei în diverse etape ale dezvoltării sale: inteligenţa "B". Inteligenţa "A" nu poate fi măsurată, evaluată, pentru că la noul născut ea nu este conturată încă, iar nivelul inteligenţei "B"-accesibil evaluării psihometrice- nu indică în mod necesar nivelul inteligentei "A".

Nu se poate postula o relaţie liniară între inteligenţa "B" şi inteligenţa "A" - cum face de pildă Eysenck – de vreme ce există atâtea contra-exemple în această privinţă: grupuri sau persoane dezavantajate cultural sau educaţional nu-şi realizează potenţialul lor intelectual. Estimarea inteligenţei native constituie o problemă deschisă, întrucât inteligenţa "A" poate rămâne - după cum arată experienţa - în stare latentă. Inteligenţa "B" poate fi cunoscută practic cu deosebire la vârsta şcolară, prin rezultatele sale: însuşirea noţiunilor, principiilor etc. Firește dezvoltarea inteligenţei "B" este determinată de influenţe externe şi în acelaşi timp de inteligenţa "A", care se investeşte necontenit - graţie procesului învăţării - în inteligenţa "B". Ceea ce numim coeficient de inteligenţă (C.I.), stabilit pe baza unor probe psihologice (Binet-Simon, Wechsler, ş.a.), acesta este expresia sau măsura inteligenţei "B" în care se

află înglobată - într-o proporţie necunoscută - şi inteligenţă "A". S-ar putea doar presupune că în condiţii optime de mediu şi educaţie relaţia amintită să fie liniară ceea ce rămâne doar o ipoteză.

Tema de reflecţie nr. 18

Gandiţi-vă la cazul copiilor instituţionalizaţi. Ce se poate spune despre cele 2 tipuri de inteligenţă în cazul lor?

Ce măsuri aţi propune la nivel educativ şi social pentru asigurarea unui mediu adecvat de învăţare pentru aceşti copii?

Modelul ierarhic al factorilor ce influenţează aptitudinile

Distanţa, respectiv intervalul dintre celula purtătoare a patrimoniului de gene şi comportamentul manifest sau performanţa individului se compune dintr-o serie de verigi mijlocitoare multe încă necunoscute. C. Tomlinson-Keasy propune un model ierarhic al factorilor ce influenţează inteligenţa, ceea ce se extinde în principiu şi asupra celorlalte aptitudini.

Palierul de bază este cel al funcţionării celulare aflat sub incidenţa imediată a patrimoniului de gene, a factorilor nutriţionali etc. Urmează palierul sistemelor fiziologice, în particular neurofiziologice, când discuţia se poartă asupra fenomenelor psihice. La vârful acestor sisteme neurofiziologice se află un nou nivel, acela al sistemelor de receptare şi prelucrare imediată a informaţiei: procesele de codare, memorare, reprezentare a informaţiei, precum şi unele procese logice (clasificare, seriere, conservare) aplicată în viaţa cotidiană. Se adaugă apoi factorii personali, psihologici - cum ar fi: atitudini, motive, imaginea eului - iar în final factorii sociali constând dintr-un câmp de relaţii psihosociale şi din oferta de mijloace şi facilităţi de formare individuală. Aceşti factori personali şi cei sociali conturează alte două nivele. Se poate vorbi de un continuum mergând de la funcţionarea celulară la comportamente individuale şi sociale - pe scurt de la celulă la societate - continuum în care evantaiul influenţelor de mediu se lărgeşte, până când în final devine predominant. Nivele de funcţionare inferioare se integrează celor superioare influentele operând în ambele sensuri: ascendent şi descendent. De exemplu, în cazuri particulare, o anomalie cromozomială sau un deficit nutriţional sever afectează întreaga construcţie ca în deficienţa mintală. Influenţele sunt şi inverse: stresul are răsfrângeri fiziologice, biochimice, afectând de pildă mecanismele imunobiologice (psihoneuro-imuno-modulaţia); apoi şcolaritatea afectează nivelele de procesare a informaţiei; o situaţie devine stresantă în funcţie de evaluarea subiectului, de convingerile sale etc. Pentru majoritatea însuşirilor şi aptitudinilor nu se poate însă sesiza o filiaţie liniară între comportamentul manifest sau performanţa individului şi palierul funcţionării celulare. Palierele ce se interpun – încă incomplet dezvelite – modifică "puritatea influenţei genetice". Studiile cu trimiteri la substratul cromozomial privesc doar funcţii elementare (percepţia cromatică, unele senzaţii gustative, procese mnezice simple). Procesele şi însuşirile psihice, privite sub aspectul mecanismelor lor, sunt produsul activităţii creierului, ale sistemului nervos central. Genotipul există numai la nivelul elementar al celulei: componenta genetică acţionează asupra însuşirilor psihice printr-un lanţ de medieri. Sistemul nervos central - mai exact sistemele şi structurile neuronale – sunt cele ce mediază această influenţă. Altfel spus, procesele şi însuşirile psihice au la bază "programe" la nivelul sistemului nervos central, programe aflate sub incidenţa directă a informaţiei genetice purtate de molecula AND. Există "programe" şi "cablaje" neurofiziologice preformate care se impregnează doar de experienţă şi există "cablaje" nou formate ce se constituie în întregime graţie experienţei (învăţării). Influenţa mediului şi a istoriei individuale aduc inflexiuni semnificative, uneori decisive. Traducerea şi influenţa informaţiei genetice este diferită în situaţiile amintite. Ipoteza conform căreia cheia explicaţiei proceselor psihice s-ar afla la nivelul scării celei mai reduse a viului – molecula, gena – este fără acoperire.

Tema de reflecţie nr. 19

Alegeţi o aptitudine şi încercaţi să particularizaţi factorii care o influenţează pe baza modelului ierarhic descris mai sus.

Seashore care a făcut studii asupra aptitudinilor muzicale a identificat câteva componente senzoriale simple – auzul absolut, simţul înălţimii, al ritmului etc. – care ar fi înnăscute. Aptitudinile muzicale nu se reduc însă la aceste capacităţi senzoriale simple, dar le presupun ca premise necesare. Determinări precise asupra pragurilor senzoriale scot în evidenţă valori diferite ale pragului în analizatori diferiţi, de pildă în analizatorul vizual şi cel auditiv. Aceste diferenţe la nivel psihofiziologic, controlate de gene, sunt implicate în aptitudinile muzicale sau pentru arte plastice. Firește, acestea nu sunt doar premise iniţiale, preoperaţionale ale aptitudinilor. Nu ne putem aştepta însă ca transmiterea genetică să se facă pe baza capitolelor de psihologie. Categoriile şi noţiunile cu care operează psihologia s-au constituit pornind de la comportamentul manifest, respectiv de la performanţe observabile. Formaţiunile psihice, fiind atât de complexe, trimit, probabil, spre o condiţionare poligenică, astfel încât se presupune că seturile de informaţii genetice sincrone vor conţine trăsături în combinaţii cu totul surprinzătoare. V. A. Kruteţki, care s-a ocupat cu aptitudinile matematice, este de părere că rolul dispoziţiilor înnăscute este diferit, în funcţie de aptitudinile despre care este vorba. Acest rol este minimal în cazul dezvoltării aptitudinilor obişnuite pentru matematică, dar este foarte mare când este vorba de cazuri de înzestrare excepţională a matematicienilor savanţi.

4.4.3. Aptitudini şi deprinderi

Indicii aptitudinii

Prezenţa unei aptitudini este indicată de uşurinţa cu care sunt învăţate cunoştinţele şi deprinderile dintr-un anumit domeniu, de fatigabilitatea mai redusă ca efect al muncii depuse, aplicarea reuşită a informaţiilor dobândite în domeniul respectiv. Indiciul aptitudinii apare aici în uşurinţa de a învăţa, de a profita de exerciţiu intr-o anumită activitate.

Aptitudinile constituie totodată prin premise şi rezultate ale învăţării. De aici dificultatea distincţiei dintre aptitudini şi deprinderi. Aceste deosebiri sunt reale şi le evidenţiem în continuare.

Aptitudini vs deprinderi

a) Sub aspect procesual, deprinderile – care sunt acţiuni automatizate – comportă o simplificare, o reducţie treptată a proceselor psihice implicate în componenţa lor. În acelaşi timp, structura aptitudinilor – pe măsura dezvoltării lor – devine din ce în ce mai complexă, întrucât ea implică un număr crescând de procese psihice, înglobând ca momente chiar şi unele deprinderi. Astfel, deprinderile de gimnastică, de desen, cele implicate în activităţi practice etc., angajează în final cu precădere doar canalul chinestezic.

b) Sub aspect funcţional, în timp ce deprinderile se limitează de obicei la o acţiune sau la o operaţie, la un algoritm, în componenţa aptitudinilor se cuprinde, de obicei, o întreagă familie de acţiuni variate, susceptibile de a fi înglobate în ansamblul unei activităţi (tehnice, sportive, matematice, literare, muzicale, etc.)

c) Sub aspect formativ spre deosebire de aptitudini – caracterizate printr-o dezvoltare continuă, ascendentă – în cazul formării deprinderilor se constată o scădere treptată, o epuizare a rezervelor potenţiale, ca urmare a realizării lor sub forma performanţelor situate la limita superioară a posibilităţilor de dezvoltare. Deprinderile de calcul mintal sau cele motorii, dincolo de o anumită limită, nu se mai ameliorează nici chiar în cazul supraînvăţării, în timp ce aptitudinile matematice sau verbale profită mereu de pe urma activităţii multiple în domeniul respectiv.

Desigur, există şi alte relaţii între aptitudini şi deprinderi. Aptitudinile sunt premise ale formării rapide a deprinderilor şi totodată ale restructurării lor în condiţii diferite, pe de altă parte, deprinderile formate se pot integra în structura aptitudinilor, contribuind la amplificarea, îmbogăţirea repertoriului lor. În anumite împrejurări, deprinderile pot duce la stereotipizarea şi schematizarea unilaterală a acţiunilor, ceea ce este în defavoarea aptitudinii.

Tema de reflecţie nr. 20

Ce deprinderi susţin aptitudinea literară?

Vârsta apariţiei aptitudinilor

Experienţa ne învaţă că trebuie să arătăm prudenţă în prognoza negativă. Aptitudinile se pot manifesta şi mai târziu (de ex.: W. Scott a scris primul său roman la 34 de ani, scriitorul rus Aksakov a scris prima sa carte la 56 de ani). Aptitudinile se pot manifesta la vârste diferite în funcţie de specificul lor. Astfel aptitudinile senzoriomotorii, cum sunt cele sportive, cunosc perioade de înflorire la vârsta tânără, performanţele în acest domeniu se plafonează pe la 25-29 de ani, existând şi excepţii. În domeniul ştiinţei cele mai valoroase lucrări au fost elaborate între 30-50 de ani.

Notele şcolare nu au valoare predictivă notabilă în ceea ce priveşte creativitatea.

Humboldtt era socotit în copilărie ca mărginit, slab înzestrat; se exprimau îndoieli dacă va primi instrucţia necesară; Newton era ultimul din clasă. Linnè era considerat de către tatăl său ca fiind capabil numai "să coasă cizme". Molière mult timp nu a putut învăţa să citească. Pasteur, care a adus contribuţii atât de însemnate în domeniul chimiei organice, în scoală era socotit slab tocmai la chimie. Napoleon a fost un elev mediocru în şcoala militară, Verdi a fost respins la examenul de admitere la Conservatorul din Milano, iar juriul care l-a examinat i-a trimis o scrisoare în care era sfătuit să-şi aleagă altă carieră.

Toate aceste exemple – preluate după Al. Roşca - ne arată de ce trebuie să fim prudenţi în prognoza negativă în ceea ce priveşte posibilităţile copiilor. Ceea ce apărut imposibil la o anumită etapă de dezvoltare a copilului se dovedeşte posibil într-o etapă următoare, ca o consecinţă a unei acţiuni educative juste.

Este de reţinut cum din anumite şcoli au ieşit absolvenţi care au devenit mari personalităţi, creatori în diferite domenii, ceea ce nu poate fi explicat doar printr-o concentrare a talentelor datorată hazardului în aceste şcoli. Metodele de lucru, stilul de muncă al şcolii au pondere însemnată.

Dezvoltarea aptitudinilor se realizează în spirală: obţinerea unui nivel înalt de dezvoltare deschide posibilităţi noi pentru dezvoltarea aptitudinilor de un nivel mai înalt. În cursul acestui proces, se transformă însăşi dispoziţiile native.

Tipuri de aptitudini

După natura proceselor psihice implicate în aptitudini vorbim de aptitudini senzoriale (de exemplu: acuitate vizuală, auditivă etc.); aptitudini psihomotorii (dexteritate manuală, coordonarea ochi-mână etc.), aptitudini intelectuale (inteligenţă, aptitudini matematice etc.) aptitudini fizice (forţă fizică, memorie chinestezică, etc.).

După orientare sau grad de specializare vorbim de: aptitudini generale (inteligenţa, aptitudine şcolară); aptitudini speciale (aptitudinile profesionale)

Ne oprim în continuare asupra unor aptitudini de interes particular pentru şcoală, sfera producţiei şi a culturii.

Tema de reflecţie nr. 21

Gândiţi-vă la o aptitudine profesională şi analizaţi modul în care aceasta se formează.

4.5. INTELIGENŢA CA APTITUDINE GENERALĂ

Puţine au fost temele de psihologie care să egaleze interesul manifestat pentru problematica inteligenţei. Iniţial s-a pornit - ca şi în alte situaţii – de la cunoaşterea comună, cotidiană, acceptată ca punct de plecare provizoriu care va fi treptat depăşit, uneori contrariat.

4.5.1 Definiţie

Accepţiuni

Termenul de inteligenţă figura în vocabularul curent, fiind consacrat – se pare – de către Cicero. Cuvântul latin inter-legere, din care derivă termenul de inteligenţă (intelligentia), reunea două sensuri: a discrimina şi a lega, a pune împreuna. Aşadar, *în accepţia etimologică*, inteligenţa ar fi capacitatea minţii noastre de a stabili legături, relaţii.

Tot *din cunoaşterea comună* provine în bună parte şi accepţia larg răspândită: inteligenţa este capacitatea de adaptare la mediu, aptitudinea de a găsi soluţii în situaţii inedite, deci instrument al reuşitei. Se resimte aici un ecou sau o prelungire a biologiei. În cazul omului nu este vorba numai de adaptare, ci şi de transformare a mediului.

Desprinsă din trunchiul mare al filosofiei, psihologia a împrumutat şi primele cadre conceptuale *din filosofie*. Inteligenţa în accepţia a numeroşi gânditori, este instrument al cunoaşterii, al abstractizării şi combinării (sintezei). Sub aspect procesual, ea înglobează toate procesele de cunoaştere, deşi referinţa cea mai frecventă pare a fi gândirea.

În sfârşit, *potrivit experienţei şcolare*, inteligenţa este capacitatea de achiziţie, de învăţare şi în prelungire: capacitatea de a dobândi alte capacităţi/aptitudini în funcţie de conţinuturile învăţării.

Toate definiţiile citate reprezintă propoziţii destul de generale pentru a putea întruni un consens mai larg. Oricum, aşa cum precizează Piaget, inteligenţa "n-are nimic comun dintr-un absolut independent, ci este o relaţie, printre altele, între organism şi lucruri", ea este un punct de sosire, un "termen generic desemnând formele superioare de organizare sau de echilibru a structurilor cognitive" (Psihologia inteligenţei, p.13).

Operaţionalizareai nteligenţei

De la o definiţie abstractă, generală, cercetarea psihologică trebuia să treacă la o definiţie operaţională. A.Binet, împreună cu Th. Simon, au propus în urmă cu 6 decenii un test, de fapt, prima scară metrică a inteligenţei, care reprezenta o aproximare a conceptului respectiv pe baza ideilor de atunci asupra domeniului.

Se ştie ca Binet n-a pornit de la o teorie unitară a inteligenţei, ci a creat testul ca un instrument de predicţie a reuşitei şcolare, instrument cerut de nevoi de ordin practic: departajarea la începutul şcolarităţii între copiii în stare să facă faţă programelor de studiu şi cei care urmează a fi dirijaţi pe o filieră şcolară aparte (învăţământul primar devenind obligator).

Ca mijloc de evaluare, scara Binet-Simon s-a dovedit a fi destul de predictivă, coeficientul de corelaţie, între etatea mintală estimată prin teste şi reuşita şcolară fiind în medie de 0,70 (maximum teoretic fiind 1,00), de unde creditul ei de validitate. Această validitate predictivă a setului de probe atestată de practică, a făcut să se accepte conţinutul testului ca definiţie provizorie a inteligenţei. Suita de probe, ordonate pe vârste, aproximează compoziţia operatorie a inteligenţei – spirit de observaţie, înţelegere, memorie, raţionament, vocabular etc. – inteligenţa însăşi reprezentând un nivel de funcţionare a acestui ansamblu compozit.

Tema de reflecţie nr. 22

Comparaţi definiţia operaţională a inteligenţei cu accepţiunile descrise anterior. Ce observaţi?

Scara Binet-Simon

Scara Binet-Simon constituie un eşantion de sarcini/solicitări de felul următor:

- a descoperi asemănări/deosebiri între obiecte date sau evocate din amintire
- a numi elemente-lipsă în desene lacunare
- a găsi antonimele unor cuvinte date
- a explica proverbe
- a memora şi reproduce în ordine inversă un material verbal sau de cifre
- a efectua raţionamente procedurale (de tipul "daca…atunci")
- a rezolva probleme de genul: "Într-un câmp închis (de forma unui cerc) s-a pierdut în iarbă mingea. Nu cunoaştem nici un reper; din ce parte a sărit mingea, încotro s-a dus etc. Având o singură intrare, gândeşte-te cum să o cauţi pentru a o găsi. Indică traseul cu creionul!".

Cum nu se pot disocia deplin operaţiile de conţinuturile de informaţie care le susţin, în scara Binet-Simon au fost incluse şi întrebări simple de informaţie: numeşte culorile, zilele săptămânii, etc. Comportamentul inteligent este aproximat prin ansamblul de răspunsuri la spectrul de sarcini date, ansamblu condensat într-o măsură globală, un indice prescurtat C.I. (în limba engleză Q.I.). Un mozaic de probe se rezumă astfel într-un indice unic, care trimite astfel la o capacitate unitară. Au fost puse astfel bazele unui model psihometric. Inteligenţa devine un concept-umbrelă, un termen ce regrupează o sumă de capacităţi/operaţii mintale în timp ce componentele ei – observaţia, memoria, gândirea, limbajul – constituie decupaje practicate de analiza psihologică pentru studierea unuia şi aceluiaşi proces, numit astăzi – de prelucrare a informaţiei.

Perfecţionările aduse scării Binet-Simon păstrează în esenţă crochiul iniţial, făcându-se amendări, adăugiri etc. Problema care se punea imediat era aceea dacă inteligenţa este practic o capacitate unitară, omogenă sau prezintă o compoziţie multifactorială.

Teoria bifactorială

Ch. Spearman a susţinut teoria bifactorială, potrivit căreia fiecare capacitate parţială – respectiv fiecare test care o evaluează – reprezintă o combinaţie liniară a doi factori: un factor general (g) care ar fi omogen şi un factor specific (s) legat de varietatea activităţilor. Într-un grupaj de probe destinate a evalua inteligenţa, există o ordine ierarhică a coeficienţilor de corelaţie dintre probe. La baza acestei ierarhizări se află un factor comun. Nivelul corelaţiei exprimă gradul de saturaţie în inteligenţă a diverselor probe.

În consecinţă, autorul susţine ipoteza existenţei unui factor g – inteligenţa generală – care constă din "educaţia relaţiilor", prin "educaţie" înţelegând mişcarea gândirii fie inductiv, fie deductiv, în orice sens ar avea loc. Este vorba de o capacitate constitutiv omogenă. În funcţie de varietatea activităţilor în care inteligenţa operează, intervine şi un factor s, diferit de la o sarcină la alta.

Factorii inteligenţei generale

L. Thurstone, maestru al analizei factoriale, găseşte 8 factori comuni în spatele inteligenţei generale: raţionamentul deductiv, raţionamentul inductiv, memorie brută, aptitudinea numerică, rapiditatea percepţiei, aptitudinile spaţiale, înţelegerea verbală şi fluenţa verbală. Cunoştinţele actuale în legătură cu organizarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale merg pe această linie; ele pledează pentru o teorie multifactorială a

inteligenţei generale (Guilford ş.a.). Ceea ce este regrupat sub termenul de inteligenţă reprezintă de fapt o configuraţie a capacităţii parţiale, un "amalgam" de atribute (J.L.Horn).

R.B.Cattell distinge în informaţia furnizată de testele acreditate de inteligenţa două faţete. Şi anume, el separă testele saturate cultural – cum sunt testele verbale de inteligenţă – şi testele libere de elementul cultural ("free culture tests") în care diferenţele individuale datorate experienţei sunt mici. Asemenea probe ar fi de pildă "Matrici progresive" (Raven) probe de operare cu relaţii spaţiale, probe de clasificare ş.a. care nu sunt sensibile la învăţare.

Inteligenţa fluidă şi cristalizată

Iniţial, întreg repertoriul testelor de inteligenţă era considerat a acoperi un singur factor "g" (Spearman). Prin rafinarea metodelor de analiză factorială, R.B.Cattell susţine, încă din deceniul V, existenţa a doi factori pe care-i notează *gf* şi *ge,* cărora le asociază două concepte: inteligenţa fluidă şi inteligenţa cristalizată, care au făcut carieră în psihologie. Această disjuncţie este susţinută de tehnicile de separabilitate factorială.

Reluând cercetarea în 1980 pe baza metodei gemenilor, autorul stabileşte coeficienţi de eritabilitate (H) în populaţia generală: pentru inteligenţa fluidă H = 0,60 iar pentru inteligenţa cristalizată este 0,45. Apare întemeiată tendinţa de a se face o apropiere între inteligenţa fluidă şi inteligenţa "A", întâlnită la Hebb, ca şi între inteligenţa "B" şi cea cristalizată.

Timpul de reacţie şi potenţialele evocate

Se punea problema de a găsi indicatori pentru CI care să nu fie dependenţi cultural şi să se situeze în vecinătatea a ceea ce se numeşte genotip. În această privinţă H. Eysenk propune ca predictori ai inteligenţei: timpul de reacţie (TR) şi anumite date EEG, în particular latenţa şi amplitudinea potenţialelor evocate. În modelul ierarhic al influenţelor care determină inteligenţa, indicatorii amintiţi se situează undeva la jumătatea distanţei dintre celula purtătoare a informaţiei genetice şi comportamentul manifest. De asemenea, între timpul de reacţie şi CI s-a constatat o corelaţie semnificativă, amploarea acestei corelaţii crescând odată cu complexitatea timpului de reacţie.

Tema de reflecţie nr. 23

Care credeţi că ar fi utilitatea şi implicaţiile considerării timpului de reacţie ca predictor valid al inteligenţei?

Se ştie că legea lui Hick stabileşte relaţia liniară (de proporţionalitate) între creşterea timpilor de reacţie şi logaritmul în baza 2 a numărului de stimuli prezentaţi. Panta definită astfel diferă de la o persoană la alta în sensul că ea creşte lent la persoane cu CI ridicat şi creşte rapid la indivizi cu CI scăzut, corelaţia fiind inversă.

Folosind această pantă (paradigma lui Hick) sau simpla corelare a CI cu timpii de reacţie, Eysenck a obţinut valori *r* în vecinătatea lui 0,50. Cum valorile TR prezintă o mare variabilitate la acelaşi individ – ceea ce atenuează corelaţia – se aplică o corelaţie a efectului de atenuare datorat lipsei de stabilitate a datelor. Aplicând un asemenea calcul de corecţie, H. Eysenck ajunge la valori *r* în vecinătatea lui 0,70, deci o corelaţie foarte semnificativă.

Pe de altă parte, între potenţiale evocate şi măsuri ale inteligenţei cu teste standard (scara Wechsler), E. Hendrickson găseşte o corelaţie de 0,83 pe un lot de 200 de elevi cu o medie CI şi abatere standard foarte apropiate de populaţia generală. De asemenea, pe un lot de adulţi s-a găsit o corelaţie de 0,84 între potenţialele evocate şi rezultatele la testul matrici progresive (Raven). De aici

concluzia optimistă preluata de Eysenck: potenţialele evocate reprezintă o măsură aproape perfectă a inteligenţei native (genotipice), acoperind – ca şi scara Wechsler – 80% din varianţa genotipică a CI.

Replica dată lui Eysenck – care anunţă cu emfază o revoluţie în teoria şi măsurarea inteligenţei – a fost destul de severă. S-a observat, mai întâi, că valorile r în vecinătatea lui 0,70 între TR şi CI sunt efectul unui calcul de corecţie (de la 0,50 la 0,70) şi nu un dat experimental, ceea ce reduce puterea lor demonstrativă. În al doilea rând, s-a evocat că datele obţinute în aceeaşi problemă nu se confirmă reciproc; ele sunt lipsite de uniformitate. J. Carlson şi C. Jensen (1983) constată corelaţii de –0,20, respectiv –0,30 între panta de regresie a timpilor de reacţie şi evaluări ale CI cu testul Matrici Progresive (Raven). P.Vernon găsise la debilii mintali, cu aceeaşi probă corelaţii de –0,09.

Datele acumulate arată că valoarea predictivă a TR pentru potenţialul intelectual nativ se află în medie aproximativ la limita semnificaţiei, ceea ce pentru un studiu de validitate predictivă este cu totul insuficient. Pe de altă parte se contestă că potenţialele evocate – alături de măsurătorile TR – ar putea da seama singure de întreg spectrul de sarcini şi capacităţi pe care le implica scara Wechsler. Inteligenţa este o construcţie relativ încheiată abia în adolescenţa avansată şi este greu să admitem că ar fi prefigurată în potenţialele evocate, atestate de la o vârstă fragedă. Ar fi de aşteptat ca odată cu potenţialele evocate să apară şi ansamblul de capacităţi/operaţii subsumate conceptului de inteligenţă, ceea ce – arată cercetările piagetiene – nu are loc. Or, după unii autori eritabilitatea CI ar fi de 67% la copii şi de numai 21% la adulţi. Când inteligenţa atinge palierele superioare de echilibru influenţa factorului genetic ar fi deci mult mai redusă. J. Piaget consideră că singură "funcţionarea nervoasă" a inteligenţei este ereditară. Deci substratul ei neurofiziologic, neputând fi vorba la om de structuri cognitive apriori sau înnăscute. Inteligenţa este o construcţie (fenotipică), datorată schimburilor dintre organism şi mediu pe fondul înnăscut.

Tema de reflecţie nr. 24

Ilustraţi relaţia genetic-dobândit în determinarea comportamentului inteligent.

4.6. APTITUDINI SPECIALE

Printre aptitudinile speciale se numără în primul rând aptitudinile profesionale. O anumită combinaţie de capacităţi şi însuşiri asigură succesul într-o activitate profesională sau alta.

Aptitudinea didactică

În termenii listei din tabelul 4.6 profesorului i s-ar cere următorul set de aptitudini: înţelegere verbală, exprimare verbală, raţionament deductiv (tipic pentru procesul de predare), o bună memorie (a reţine chipurile elevilor), capacitatea de ordonare a informaţiei (progresia logică a expunerii), fluenţa ideilor (a găsi exemple alternative şi versiuni multiple ale aceleiaşi prezentări), originalitate, sensibilitate la probleme, dexteritate manuală (utilizare reuşită a mijloacelor tehnice de instruire).

Alţi autori detaliază aptitudinile pedagogice în termeni mai specifici:

- a preda în mod accesibil;
- a cunoaşte şi înţelege elevul, psihologia lui, lumea lui interioară;
- spirit de observaţie şi atenţie distributivă pentru a avea simultan sub control mai multe lucruri;
- sentimentul noului, preocuparea de a învinge rutina, de a găsi mijloace, procedee, metode care să facă munca instructiv educativă mai eficace (ceea ce se numeşte creativitate în munca pedagogică);
- aptitudini organizatorice, având în vedere că profesorul lucrează cu un colectiv de elevi, care trebuie să fie organizat şi totodată trebuie să-şi organizeze şi să-şi planifice propria muncă cu elevii (de exemplu, organizarea lecţiei, încadrarea în timp a predării materialului);

- limbaj clar şi expresiv, vocabular bogat;
- un anumit patos, entuziasm, care să-l facă să vorbească despre descoperiri, călătorii, expediţii, ca şi când ar fi participat el însuşi la ele;

Apritudinea la matematică

O aptitudine care trezeşte un interes crescând este aptitudinea la matematici, care se conturează mai ales pe la 14-16 ani. Metodologia psihologică de studiu este încă destul de empirică. Se constituie loturi contrastante de persoane, să zicem elevi cu rezultate remarcabile la matematici şi elevi cu rezultate slabe. Constituirea loturilor se bazează pe aprecierea curentă. În continuare, se alege un set de probe psihologice dar şi de matematici, care să fie discriminative, să conţină un element de creativitate, să pună elevii în faţa unui material inedit sau recent însuşit. Pe baza probelor se aleg apoi indicii care separă net cele două loturi.

Studiile făcute (V. A. Kruteţki ş.a.) relevă ca elemente ale aptitudinii matematice:

- capacitatea de a generaliza rapid şi extensiv materialul matematic, de a desprinde dintr-un caz dat sau din compararea mai multor relaţii un mod de rezolvare aplicabil şi altor relaţii similare; găsirea rapidă a unor reguli de organizare a datelor, a unui algoritm;
- capacitatea de a prescurta (condensa) rapid un raţionament sau un şir de raţionamente şi operaţii;
- flexibilitatea gândirii, restructurarea informaţiei, găsirea mai multor soluţii la o problemă dată, trecerea rapidă de la raţionamentul direct la cel invers, formarea asociaţiilor reversibile (asociaţii directe şi inverse);
- capacitatea de "privire" şi reprezentare spaţială a figurilor şi relaţiilor spaţiale; îmbinarea şi separarea figurilor;
- capacitatea de simbolizare, de utilizare a notaţiilor;
- atracţia spre problematic.

Aptitudinea pentru desen şi pictură

Aptitudinea pentru desen şi pictură este o altă aptitudine specifică. Cercetări efectuate în legătură cu talentul la desen şi pictură au arătat că subiecţii care obţin succes în această direcţie reuşesc: să fixeze rapid, precis şi durabil imaginile vizuale ale obiectelor; prezintă tendinţa de fixare a întregului cu o înclinare mai redusă spre analiză; apreciază corect abaterile liniilor de la verticală sau orizontală; apreciază şi reproduc corect proporţiile obiectelor; enunţă judecăţi de valoare întemeiate.

În scopul determinării acestei din urmă dimensiuni, de pildă, subiecţilor li se dau spre apreciere perechi de tablouri (reproduceri) aparţinând unor artişti cunoscuţi. Din fiecare pereche unul din tablouri este o copie a originalului iar celălalt diferă de această copie printr-o singură particularitate prezenţa sau absenţa unui obiect, poziţia unui element din tablou, proporţiile unui copac etc. Subiectul este pus să aprecieze care tablou din fiecare pereche este mai bun, ţinând seama de trăsătura diferenţiatoare care-i atrage atenţia.

Să adăugăm că există o mare varietate de aptitudini profesionale, mai precis însuşiri sau combinaţii de însuşiri cu directivare profesională.

O precizare este necesară: numeroase profesiuni nu impun cerinţe deosebite cu privire la nivelul aptitudinal al persoanei care aspiră la exercitarea lor. Se pretinde doar ca însuşirile şi capacităţile individului să se înscrie într-un interval al normalităţii. De pildă pentru însuşirea unei profesii din domeniul prelucrării prin aşchiere a metalelor nu se cer aptitudini specifice. Activitatea ca atare, exerciţiul practic va favoriza prin fondul de informaţii şi deprinderi câştigate, dezvoltarea unor aptitudini latente. Tot aşa şi în multe alte sectoare de muncă apreciate ca fiind clasice trebuie adăugat însă că în prestaţia profesională propriu-zisă, în nivelul de performanţă care va fi atins ulterior, dincolo de o medie se va resimţi însă prezenţa unor aptitudini, fireşte alături de motivaţia în muncă. Cu atât

mai mult în situaţii critice sau în situaţii limită – avarii, incidente, accidente etc. – însuşirile personale, adică atitudinile şi calităţile morale îşi vor spune cuvântul.

Tema de reflecţie nr. 25

Există profesii în care factorii motivaţionali sau atitudinea faţă de muncă pot compensa lipsa unor aptitudini specifice?

În termeni asemănători se pune problema şi pentru sarcini de conducere socială, pentru care nu se cere – din punct de vedere psihologic – ca persoana în cauză să se detaşeze prin însuşiri ieşite din comun. Experienţa arată însă că pentru o persoană ce aparţine tipului de sistem nervos slab, o funcţie de conducere va aduce o mobilizare energetică în exces: sub "povara" răspunderii persoana va fi mereu în alertă, investiţia de energie va fi – în raport cu sarcinile – mai mare decât este necesar, fapt care va aduce cu vremea la epuizare. În schimb pentru un tip de sistem nervos puternic şi echilibrat, aceleaşi sarcini vor apărea mai degrabă "curente", fără o mobilizare energetică în exces. Un temperament excitabil nestăpânit (coleric), caracterizat prin impulsivitate şi explozii emoţionale, prezintă riscul de a produce relaţii conflictuale. Sub aspectul competenţei, al performanţei ca atare, aceste tipuri temperamentale se pot situa la nivele comparabile. Problema psihologiei este în primul rând nu atât de a face selecţie, ci de a dirija oamenii spre domenii cu şanse bune de reuşită în funcţie de oferta de locuri de muncă ale societăţii. Există şi posturi de muncă sau profesii cu un risc mai mare de accidentare, cu solicitări psihofiziologice deosebite – de exemplu în aviaţie, în producerea energiei nucleare, în sectoare în care se impune un grad mai mare de fiabilitate – unde apar şi necesităţi de selecţie psihologică.

Tema de reflecţie nr. 26

În prezent se vorbeşte tot mai mult despre restructurarea mediului profesional în funcţie de caracteristicile persoanei care ocupă o funcţie dorită, comparativ cu selectarea persoanei celei mai apropiate de profilul postului. Reflectaţi asupra balanţei beneficii-costuri în acest caz.

SUMAR

Personalitatea este, în esenţă, elementul stabil al conduitei unei persoane, modul său obişnuit de a fi. Studierea personalităţii ocupă în psihologie un rol central, realizându-se din mai multe perspective şi elaborându-se mai multe modele: modelul trăsăturilor, modelul factorial.

Personalitatea îmbină trăsături generale şi particulare, neputând fi redusă nici la ceea ce este comun, general, nici la ceea ce deosebeşte un individ de altul. Ea îmbină laturi psihobiologice şi laturi psihosociale.

Temperamentul se referă la dinamica externă a acţiunii; reprezintă dimensiunea energetico-dinamică a personalităţii. Se pot distinge patru portrete temperamentale fundamentale: *coleric, sangvinic, flegmatic, melancolic.* Tipurile temperamentale se întâlnesc rar; mai degrabă se poate vorbi de temperamente combinate în care se exprmă mai accentuat trăsăturile unui anumit tip. Trăsăturile indezirabile de temperament nu sunt o fatalitate; ele se pot educa şi modifica.

Caracterul reprezintă profilul psihomoral al individului, manifestat în consistenţa relaţiilor interpersonale şi în activitatea sa. El se defineşte în cadrul orientării axiologice a unei persoane şi apare ca un sistem de atitudini şi trăsături exprimate în faptele de conduită.

Aptitudinile constau într-un complex de însuşiri fizice sau psihice care asigură succesul, reuşita în activitate. Aceeaşi aptitudine poate constitui o premisă a reuşitei în activităţi diferite. Aptitudinile sunt rezultatul dezvoltării predispoziţiilor native în contextul social-istoric. Între facorul social şi cel natural există o interdependenţă dialectică.

Aptitudinile se pot clasifica după mai multe criterii, putându-se realiza o serie de taxonomii. După gradul de specializare se disting: aptitudini generale şi aptitudini speciale.

Inteligenţa este o aptitudine generală, rezultat al îmbinării componentei genetice cu influenţa mediului, fără a se putea evalua cu exactitate contribuţia fiecărui element. Una dintre cele mai complexe teorii asupra inteligenţei este teoria triarhică a lui Sternberg. Ea cuprinde trei subteorii care oferă baze pentru modelele specifice ale conduitei umane inteligente: o subteorie contextuală, o subteorie componenţială, o subteorie a celor două faţete ale inteligenţei.

Printre aptitudinile speciale se amintesc mai ales aptitudinile profesionale; ele sunt foarte diverse şi reprezintă mai degrabă însuşiri sau combinaţii de însuşiri cu directivare profesională.

Temă de autoevaluare

- Pornind de la o persoană reală sau imaginară, trasaţi influenţele semnificative care au dus la conturarea personalităţii sale (descrisă sub toate dimensiunile), subliniind interacţiunea acestor influenţe.

Bibliografie de referinţă

Obligatorie

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (2002). *Introducere în psihologie*. Editura Tehnică, Bucureşti.

Radu, I. (coord., 1993). *Introducere în psihologia contemporană*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.

Opţională

Opre, A. & Boroş, S. (2006). *Personalitatea în abordările psihologiei contemporane*. Editura ASCR, Cluj-Napoca.

ANEXE

ANEXA A1

Bibliografia cursului

Allport, G. (1971). Attitudes. In K. Thomas (Ed.), *Attitudes and behavior*. New-York: Penguin Books.

Allport, G. W. (1981). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (2002). *Introducere în psihologie*. Editura Tehnică, Bucureşti.

Benjamin, L. T. (2007). *A brief history of modern psychology*. Blackwell Publishing, Malden, MA.

Berlyne, D. (1973). Motivational problems raised bz exploratory and epistemic behavior. In S. Koch (Ed), *Psychology: A study of a science, Vol. V*. New York: McGraw-Hill.

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Theory, structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Drăgan, I. (1975). *Interesul cognitiv şi orientarea profesională*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Ekman, P. & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotions. *Annual Review of Psychology, 30*.

Eysenck, H. (1982). Personality, genetics and behaviour. *Journal of Personality Assessment, 46*, 437-439.

Eysenck, M. J., (1967). *The biological basis of personality*, Springfield, Ch.C. Thomas.

Faverge, J. M. (1965). *Méthodes statistiques en psychologie apliquée*. Paris: P.U.F.

Festinger, L. Théorie des processus de comparaison sociale. In C. Facheux & S. Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale theoretique et experimentale*. Paris: Mouton.

Gleitman, H. (1992). *Basic psychology*. W W Norton & Co Inc., New York.

Guilford, J. P.(1967). *The nature of human intelligence*. New-York: McGraw-Hill.

Hadamard, J. (1975). *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domain mathematique*. Paris: Bordos.

Hayes, N., & Orrell, S. (2003). *Introducere în psihologie*. Editura All, Bucureşti.

Hudson, J. (1966). *Contrary immaginations*. London: Methuen.

Hurlock, E. B. (1967). *Adolescent development*. New-York: McGraw-Hill.

Kazdin, A. E. (coord., 2000). *Encyclopedia of psychology, Vol I*. Oxford University Press, New York.

Kuhn, Th. (1976). *Structura revoluţiilor ştiinţifice*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Tehnică.

Landy, F. (1986). *Psychology: The science of people*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pavelcu, V. (1972). *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Piaget, J. (1970). *Înţelepciunea şi iluziile filozofiei*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

Pleşu, A. (1988). *Minima moralia*. Bucureşti: Cartea Românească.

Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Editura Albatros.

Radu, I. (coord, 1993). *Introducere în psihologia contemporană*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.

Robaye, F. (1957). *Niveau d'aspiration et d'expectation*. Paris: P.U.F.

Roşca, A. (1976). *Psihologia generală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Rubinstein, S. L. (1960). *Existenţă şi conştiinţă*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

Sartre, J. P. (1965). *Equisse d'une théorie des émotions*. Paris: Herrman.
Schachter, S. & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*, 379-399.
Sillamy, N. (1965). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Libr. Larousse.
Simon, H. A. (1980). Research goals for cognitive psychology. *XXth International Congress of Psychology*, Berlin, 1980.
Sternberg, R. J. (1985). *Beyond I.Q.* New York: MIT Press.
Sternberg, R. J. (2005). *Manual de creativitate*. Iaşi: Polirom.
Vernon, P. E. (1973). The hierarchy of ability. In Wiseman (Ed.), *Intelligence and ability*. Penguin Books.
Zuckerman, M., (1983). *Sensation seeking: Optimal levels of arousal or reward system-neurotransmitters*, în R. Sinz, M. R. Rosenyweig (edit.), Psychophysiology, Jena, VEB Gustav Fischer Verlag.

ANEXA A2

Glosar

Analiza factorială = o procedură statistică prin care, pornind de la relaţiile dintre un număr de variabile, se extrag o serie de factori comuni capabili să explice o proporţie cât mai mare din varianţa variabilelor de pornire.

Balanţa ergotropică = situaţia în care în activarea organismului predomină influenţa sistemului nervos simpatic (SNS).

Balanţa trofotropică = situaţia în care în activarea organismului predomină influenţa sistemului nervos parasimpatic (SNP).

Coeficient de inteligenţă (C.I.) = scorul derivat pe baza unui test de inteligenţă. De obicei se obţine pe baza scorului brut obţinut de către subiect la test, care se raportează la vârsta cronologică a subiectului.

Coeficient de eritabilitate = un coeficient care exprimă proporţia de varianţă fenotipică dintr-o populaţie care poate fi atribuită variabilităţii genetice interindividuale.

Consistenţă logică = o caracteristică a unei teorii care nu conţine afirmaţii contradictorii.

Verificabilităţii = o caracteristică a unei teorii care poate fi testată empiric.

Definiţie operaţională = o definiţie a unui construct în termeni observabili şi măsurabili.

Emoţie = trăire caracterizată printr-un nivel de activare fiziologică, cogniţii specifice, reacţii comportamentale şi o trăire subiectivă.

Fixitate funcţională = tendinţa de a utiliza un obiect doar în scopul pentru care a fost creat, fără a sesiza alte posibile modalităţi de utilizare a acestuia.

Gândire divergentă = modalitate de gândire orientată către stabilirea de conexiuni între domenii diferite, pentru a ajunge la o înţelegere mai profundă a unei probleme.

Gândire convergentă = modalitate de gândire orientată către identificarea soluţiei corecte (de obicei una singură) la o problemă bine definită.

Imaginea de sine = reprezentarea mentală pe care o persoană o are faţă de sine însăşi.

Inteligenţa = un concept-umbrelă utilizat pentru a descrie capacitatea de a raţiona, de planificare, rezolvare de probleme, gândire abstractă, înţelegere a ideilor abstracte, utilizare a limbajului şi învăţare.

Nivel componenţial = (conform teoriei triadice a inteligenţei propusă de Sternberg) nivelul la care se desfăşoară operaţiile gândirii.

Nivel metacomponenţial = (conform teoriei triadice a inteligenţei propusă de Sternberg) nivelul la care se situează procesele de monitorizare a operaţiilor gândirii şi a produselor lor.

Optimum motivaţional = nivelul optim de activare motivaţională, la care performanţa este maximă.

Strategii algoritmice = proceduri rezolutive caracterizate printr-un număr finit de paşi, clar specificaţi, care garantează obţinerea soluţiei optime pentru categoria respectivă de probleme.

Strategii euristice = proceduri rezolutive aplicabile unor probleme slab definite, care limitează numărul de soluţii posibile, şi duc la alegerea rapidă a unei soluţii, chiar dacă nu este cert că e soluţia optimă.

ANEXA A3

Calendarul sintetic al disciplinei

Modalităţi de evaluare	Termen de predare	Punctaj
Proiect de semestru	31.05.2013	3 puncte
Examen	**---**	7 puncte

Consultaţii	Data
Întâlnirea I	17.03.2013, ora 12-14, Str. Sindicatelor Nr. 7, Sala Mărgineanu
Întâlnirea II	21.04.2013, ora 12-14, Str. Sindicatelor Nr. 7, Sala Mărgineanu
Consultaţii online: (orarul va fi anuntat)	ID yahoo: introducerepsihologietutore@yahoo.com

ANEXA A4

Scurtă biografie a titularului de curs

Prof. univ. dr. ***Opre Adrian Nicolae*** este titular la Catedra de Psihologie din cadrul Universitatii Babes Bolyai. Domeniile sale de competenţă sunt: psihologia personalitatii (teorie, cercetare, diagnoza si interventie), psihologie cognitiva şi educationala (cerceatre fundamentala si aplicativa), aplicatii ale stiintelor cognitive in educatie. Adrian Opre este coordonatorul a două programe de studiu de nivel universitar, a participat in calitate de director, coordonator sau membru in 12 proiecte de cercetare naţionale şi internaţionale, a publicat ca autor sau coautor peste 50 de studii stiintifice in reviste de specialitate, indexate ISI, recenzate in baze de date internaţionale şi/sau recunoscute CNCSIS; a publicat 3 cărţi ca unic/prim autor (dintre care 2 in domeniul personalitatii), 6 carti in calitate de coautor, a editat şi coordonat 2 volume (cu participare internationala) centrate pe problematica personalitatii, 8 manuale didactice etc.(vezi www.psychology.ro).

Aurora Szentagotai-Tătar este conferenţia doctor la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie. Domeniile sale de interes sunt: reglarea emoţională, relaţia reglare emoţională-psihopatologie şi psihoterapia cognitiv-comportamentală. Este coordonator şi membru în echipa a numeroase proiecte de cercetare, a publicat în reviste de prestigiu în domeniul psihologiei (Behaviour Research and Therapy, Clinical Psychology Review; Journal of Clinical Psychology, Journal of Clinical Psychiatry), iar activitatea sa a fost recunoscută prin premii naţionale şi internaţionale (In Hoc Signo Vinces, Premiu UBB pentru excelenţă în cercetare, premiul Albert Ellis). Este vicepreşedintele Asociaţiei de Psihoterapii Cognitive şi Comportamentale din România şi redactor şef al revistei Journal of Cognitive and Behavioural Psychotherapies.